



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

YOKSULLUKLA MÜCADELEDE EĞİTİMİN ROLÜ:
ŞARTLI NAKİT TRANSFERİ-ŞNT ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

İmran KAYA

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Songül SALLAN GÜL

ISPARTA 2008

ÖNSÖZ

18. yüzyıl sanayileşme döneminden itibaren kapitalist sistemin, günümüze kadarki krizlerinden ve krizlerin etkisiyle sistemin yapısında gerçekleşen dönüşümlerin olumsuz yönlerinden etkilenen toplumsal grupların başında her dönemde yoksullar ve yoksul çocuklar gelmiştir. Benzer olarak 1970’li yıllarda yaşanan küresel ekonomik krizler yaşanmıştır. Bu sürecin ardından 1980’li yıllarda tüm dünyada uygulanmaya başlanan yeni liberal politikalar küresel ölçekte yoksulluğun süregelenleşmese, önceki dönemlere göre yoksul kesimler ve çocuklar tarafından etkilerinin çok daha ağır bir biçimde hissedilmesine neden olmuştur. Bu durum 1990’lı yıllarda yoksullara ve yoksul çocuklara yönelik eğitim ve sağlık alanlarına yönelik insan sermayesi politikalarının geliştirilip uygulanmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Aksi halde Amartya Sen’in de ifade ettiği gibi, yoksulların toplumsal yaşama katılabilmesi sağlayan sosyal koşullara erişebilmeleri olanaksızlaşacaktır. Kişi okuma yazma bilmiyorsa ya da okula gitmemişse ya da yetersiz beslenme ve kötü sağlık koşulları ile boğuşuyorsa, ya da ırk ve cinsiyete dayalı bir ayrımcılık gibi sosyal engeller insanlığın büyük bir bölümünü adil toplumsal katılımdan dışlıyorsa, toplumların ilerlemeleri zor olacaktır. Bu nedenle yoksullara ve yoksul çocuklara yönelik sosyal politikaların uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi gelişmekte olan bir ülke konumundaki Türkiye de, kapitalist sistemin dönüşümlerinden etkilenmiştir. Özellikle 1990’lı yıllarda ard arda yaşanan ekonomik krizler ve 2001 ekonomik krizi Türkiye’de yoksulluğu görünür hale getirmiştir. Krizlerin etkisiyle yoksul aileler ekonomik imkânsızlıklar nedeniyle çocuklarını temel eğitim olanaklarından alıkoymak zorunda kalmışlardır. Bu durum tük dünyada olduğu gibi ülkemizde de yoksulluğun derinleşip süregelenleştiğini göstermektedir. Son ekonomik kriz sonrasında yoksul ailelerin yoksulluklarını dönüştürme kapasitesinden mahrum kalmalarıyla birlikte, yoksullara yönelik özel politikalara olan ihtiyaç öne çıkmıştır. Bu bağlamda Dünya Bankasının öncülüğünde Peru, Zimbabwe gibi birçok yoksul ülkelerde 1991 yılından itibaren yoksul çocukların insan sermayelerini arttırmaya yönelik olarak uygulanmaya

başlanan nakit gelir desteği programı, ülkemizde de ŞNT kısa adıyla 2002 yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada genel olarak eğitimin yoksullukla mücadeledeki rolü ve önemi ele alınmakla birlikte, özellikle çocuk yoksulluğunu önleme konusundaki etkinliği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda ŞNT programının yoksul aileler ve çocukları üzerindeki etkisi, programa yoksul çocuklar ve annelerinin bakış açıları sorgulanarak ele alınmaktadır. Buna göre çalışma, ŞNT yararlanıcısı olan çocuklar ve anneleri ile gerçekleştirilen görüşmelere dayanmaktadır.

Bu konu üzerinde çalışmamı öneren ve çalışmaya başladığım andan itibaren zengin deneyimlerinden ve kütüphanesinden ardına kadar yararlanmama olanak tanıyan danışman hocam Doç. Dr. Songül Sallan Gül'e, çalışmanın nitel bölümünün şekillenmesinde ve yorumlanmasında desteğini sunan Yrd. Doç. Dr. Cevdet Yılmaz'a, yine benimle aynı evi paylaştığı gibi gerek çalışmanın alan araştırması sürecinde gerekse yazım aşamasında deneyimlerini de paylaşan sevgili arkadaşım Arş. Gör. Ayşe Alican'a teşekkürlerimi sunarım.

Değerli hocalarımın yanında her zaman maddi ve manevi desteklerini arkamda hissettiğim aileme, özellikle hiç düşünmeden bilgisayarını bana hediye eden kardeşim İsmail Kaya'ya, yine maddi ve manevi desteğini ardına kadar sunan sevgili arkadaşım Abdurrahim Altunkaynak'a ve görüşmeler sırasında küçücük yürekleriyle çalışmanın temelini oluşturan ŞNT yararlanıcı çocuklara ve yaşanmışlıklarını açık yüreklilikle paylaşan ŞNT yararlanıcısı annelere teşekkür ediyorum.

İmran Kaya
Isparta Ocak 2008

ÖZET

Yoksullukla Mücadelede Eğitimin Rolü: Şartlı Nakit Transferi-ŞNT Örneği

İmran Kaya

Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi 268 Sayfa, Ocak 2008

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Songül Sallan Gül

Ülkemizde 2001 ekonomik krizi ile birlikte, önceden hüküm süren kurallı, baş edilebilir yoksulluktan yaygın, kuralsız ve baş etmesi zor bir yoksulluğa geçiş yaşanmaktadır. Bu yeni yoksulluk karşısında çoğu kez aileler eğitim harcamalarında tasarruf yapmakta, çocuklarını çalışma yaşamına yönlendirmektedir. Bu da uzun vadede gelecek kuşaklar olan çocuklarının yaşam şans ve olanaklarını olumsuz etkilemektedirler. Ancak son yıllarda uluslararası kuruluşların öncülüğünde en yoksul ülkelere eğitimin yeniden işlevselliğini artırmak ve yoksul çocukların insan sermayelerini geliştirmek için eğitim destek politikalarına uygulamaya koymuşlardır. Şartlı Nakit Programı-ŞNT’de bunlardan biridir. ŞNT, çocuk yoksulluğunu önlemek, çocukların insan sermayelerini güçlendirmek, çalışmalarını engellemek, kadınların aile içi konumlarını güçlendirmek gibi temel amaçları benimsemiştir. ŞNT programı ülkemizde eğitim alanında bir gelir desteği olarak geleneksel burs yaklaşımının dışında bir ilk uygulama olması ve anneler aracılığıyla yürütülmesi bakımından da bir ilktir. Bu çalışma bir alan araştırması örneğinde ŞNT programının, çocuk yoksulluğuyla mücadeledeki yeri, fırsat ve cinsiyet eşitliğini sağlamadaki rolleri bağlamındaki başarısı ele alınmaktadır.

Çalışma yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın içeriği, amacı, konusu, hipotezleri, evren ve örnekleme, yöntem ve teknikleri ile birlikte çalışmanın sınırlılıklarıyla ilgili bilgiler verilmektedir. İkinci bölümde, çocuk, eğitim, yoksulluk, çocuk yoksulluğu, sosyal dışlanma-içerme, fırsat eşitliği ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi çocuk yoksulluğunu açıklayan kavramlarla, eğitimin işlevselliğini tartışmada odak olan kuram ve yaklaşımlar tartışılmaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde, dünyada yoksulluk ve çocuk yoksulluğunun tarihsel gelişimine ait bir çerçeve oluşturulduktan sonra eğitimin yoksullukla mücadeledeki yeri değerlendirilmektedir. Dördüncü bölümde, modernleşme sürecinde Türkiye’de yoksulluk, çocuk yoksulluğu ve yoksulluğu önlemede rol alan eğitim programları incelenmektedir. Beşinci bölümde, Dünya Bankasının desteği ile 1990’lı yılların başından itibaren birçok az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede uygulanmaya başlanan şartlı ve şartsız nakit gelir desteği programlarının ülke uygulamaları örnekleri ele alınmaktadır. Ayrıca ülkemizde de 2001 yılında ŞNT kısa adıyla yürürlüğe konan programın uygulama süreci açıklanmaktadır. Altıncı bölümde, ülkemizde ŞNT programından yararlanan yoksul aileler ve çocukları ile gerçekleştirilen alan çalışmasının bulguları sunulmakta ve çalışmanın hipotezleri nicel ve nitel araştırma teknikleri ışığında tartışılmaktadır. Son olarak da çalışmanın genel değerlendirmesi yapılmakta, ŞNT programının uygulanışı ve konu ile ilgili öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye’de yoksulluk, çocuk yoksulluğu, eğitim, fırsat ve cinsiyet eşitliği, şartlı nakit transferi-ŞNT

ABSTRACT

The Role of Education In The Struggle of Poverty: Case of Conditional Cash Transfer -CCT

İmran Kaya

**Süleyman Demirel University, Graduate School of Social Science,
Department of Sociology, Master Thesis, 268 pages, January 2008**

Academic Advisor: Doç. Dr. Songül Sallan Gül

In Turkey, along with the 2001 economic crisis, there has been a transformation towards a widespread and disordered poverty. Confronted with this new poverty, families are inclined to limit expenditures on education and to make their children work, which in return means limited opportunities in the long run. Yet, in the last years, with the leading role of international organizations, education support policies have been put into effect to improve the functionality of education and human capital of children, particularly in the poorest countries. Conditional Cash Transfer (CCT) is one of these policies. The basic objectives of CCT are to alleviate child poverty, to improve human capital of children, to eliminate child labor and to empower women and children within the domestic sphere. CCT is the first practice in Turkey in that, it is an income support for education aside from the traditional scholarship understanding and implemented through mothers. This study focuses on the role of CCT in the struggle with child poverty and its success regarding gender equality and presents the findings of a field study.

The thesis is composed of seven chapters. In the first chapter, the subject, content, objective, hypothesizes, research sample, research methods and limitations of the study are put forward. In the next chapter concepts like child, education, poverty, child poverty, social exclusion-inclusion, equality in opportunities, gender equality are explained and core theories and approaches regarding functionality of education are discussed. In the third chapter, historical development of poverty and child poverty in the world is explained and the role of education in struggle against poverty is evaluated. In the fourth chapter, poverty, child poverty and education programs in the alleviation of poverty within the modernization process in Turkey are explored. In the fifth chapter, conditional and non-conditional cash transfers that have been implemented since the 1990s by the World Bank are examined together with the country practices. Additionally, implementation process of the CCT which was put into effect in the year 2001 in Turkey is explored. In the following chapter, the findings of a field study with the poor families and their children benefiting from the CCT are put forward and hypothesizes of the study are discussed in the light of quantitative and qualitative research methods. Finally, a general evaluation is made and recommendations regarding the CCT are put forward.

Keywords: Poverty in Turkey, child poverty, education, gender equality and equality in opportunities in education, conditional cash transfer-CCT

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş	1
1.1. Çalışmanın Konusu ve Önemi	6
1.2. Çalışmanın Amacı	8
1.3. Çalışmanın Hipotezleri	9
1.4. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi	10
1.5. Araştırma Teknikleri ve Bulguların Değerlendirme Süreci	13
1.6. Çalışmanın Sınırlılıkları	16

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	18
2.1. Temel Kavramlar	18
2.1.1. Çocuk	18
2.1.2. Eğitim	19
2.1.3. Yoksulluk	21
2.1.4. Çocuk Yoksulluğu	24
2.1.5. Sosyal Dışlanma	25
2.1.6. Fırsat Eşitliği	26
2.1.7. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	28
2.2. Çocuk Yoksulluğunu Önlemede Eğitimin Rolünü Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar	30
2.2.1. İşlevselci Kuram	30
2.2.2. Çatışmacı Kuram	35
2.2.3. Yoksulluk Kültürü Yaklaşımı	40
2.2.4. İnsana Yatırımı ve Eğitimi Temel Alan Yeni Yaklaşımlar	44

2.2.4.1. Sosyal Sermaye Yaklaşımı.....	44
2.2.4.2. İnsan Sermayesi Yaklaşımı.....	46
2.2.4.3. Kapasite Gelişimi Yaklaşımı.....	49
2.3. Genel Kuramsal Değerlendirme.....	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TARİHSEL SÜREÇTE DÜNYADA YOKSULLUK VE YOKSULLUKLA MÜCADELEDE EĞİTİMİN ROLÜ

3.1. Sanayileşme Sürecinde Yoksullukla Mücadele ve Çocuk Yoksulluğu	55
3.1.1. Çocuklara Yönelik Koruma Politikalarında İlk Örnekler	62
3.1.2. Sanayi Toplumlarda Eğitime Verilen Önem.....	64
3.2. Yirminci Yüzyılda Yoksulluk ve Çocuk Yoksulluğunun Değişen Boyutları. 68	
3.2.1. Çocukların Refahını ve Gelişimini Arttırmaya Yönelik Politikalar	72
3.2.2. Değişen Refah ve Dayanışma Anlayışı.....	75
3.2.2.1. Değişen Dayanışma, Sosyal Korunma Anlayışı ve Karşısında Artan Yoksulluk	77
3.2.2.2. Yeni Yoksullar Arasında Öne Çıkan Çocuk Yoksulluğu	79
3.2.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Çocuk Yoksulluğu ve Yeniden Umut Bağlanan Eğitim.....	82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MODERNLEŞME SÜRECİNDE TÜRKİYE’DE YOKSULLUK, ÇOCUK YOKSULLUĞU VE EĞİTİM PROGRAMLARI

4.1. Türkiye’de Yoksulluk ve Çocuk Yoksulluğu İle Mücadele	87
4.1.1. Osmanlı Döneminde Sosyal Dayanışma ve Yardım Anlayışı	87
4.1.2. Cumhuriyet Döneminde Sosyal Korunma ve Çocuklara Bakış.....	88
4.1.2.1. Yoksullukla Mücadelede Yeni Kurumlar ve Yeni Anlayış	90
4.1.3. Türkiye’de Çocuk Yoksulluğunu Önlemeye Yönelik Yapılanmalar.....	93
4.1.3.1. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu	94
4.1.3.2. Türkiye Kızılay Derneği	97
4.1.3.3. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Teşvik Fonu.....	97
4.1.3.4. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)-Türkiye	99

4.1.3.5. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)-Türkiye.....	100
4.2. Yoksullukla Mücadelede Eğitim Programlarının Yeri ve Dönüşümü	101
4.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yoksullukla Mücadelede Eğitim	101
4.2.2. Cumhuriyet Döneminde Eğitim ve Yoksul Çocuklar	103
4.2.2.1. Köy Çocuklarının Eğitime Kavuşturulması Projesi Olarak Köy Eğitmenleri ve Köy Enstitüleri	105
4.2.2.2. Köy Enstitüleri Sonrasında Yoksul Çocukların Eğitimi	106
4.2.3. 1980 Sonrası Dönemde Yoksul Çocuklar ve Değişen Eğitim Anlayışı.	107
4.2.3.1. Sekiz Yıllık Temel Eğitime Geçiş	109
4.3. Türkiye’de Eğitimde Fırsat ve Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri.....	113

BEŞİNCİ BÖLÜM

DÜNYA’DA VE TÜRKİYE’DE ÇOCUK YOKSULLUĞU İLE MÜCADELEDE EĞİTİM VE ŞARTLI NAKİT TRANSFERİ (ŞNT)

5.1. Eğitim Destek Programları Olarak Şartlı Nakit Transferleri	119
5.1.1. Dünya’da Nakit Gelir Desteği Programı Uygulamaları.....	121
5.1.2. Türkiye’de ŞNT Uygulaması	125

ALTINCI BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

6.1. ŞNT Yararlanıcılarının Sosyo-Demografik Özellikleri	132
6.1.1. Görüşülen Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	132
6.1.2. Görüşülen Çocukların Doğum Yerleri	133
6.1.3. Görüşülen Çocukların Hane Yapısı ve Hane Özellikleri	134
6.2. Şnt Yararlanıcılarının Sosyo-Ekonomik Özellikleri	137
6.2.1. Anne ve Babanın İş Durumu	137
6.2.2. Görüşülen Çocukların Oturdıkları Konutların Konut Mülkiyeti.....	143
6.3. Eğitim ve Şnt’ye İlişkin Bilgiler	144
6.3.1. ŞNT Yararlanıcılarının ve Anne-Babalarının Eğitim Düzeyleri.....	144
6.3.2. Görüşülen Çocukların Okul-Gelecek İlişisine Yönelik Algıları.....	148
6.3.3. ŞNT Yararlanıcısı Çocukların Mesleki Tercihleri	150
6.4. Görüşülen ŞNT Yararlanıcısı Çocukların Eğitim Başarı Durumları	152

6.4.1. Görüşülen Çocukların ŞNT'den Haberdar Olma Düzeyleri	152
6.4.2. Görüşülen Çocukların Çalışma Durumları.....	155
6.5. Görüşmelerin Nitel Değerlendirilmesi	159
6.5.1. ŞNT Yararlanıcısı Çocukların Yoksulluk Algılarının Kategorik Değerlendirilmesi	159
6.5.1.1. Mevcut Durum ve Genel Olarak Yaşama İlişkin Algılar.....	172
6.5.1.2. Yoksulluk Yardımı Algısı ve Nedenlerine İlişkin Düşünceler	174
6.5.1.3. Yardımlara Duyulan İhtiyaç ve Önemine İlişkin İfadeler.....	176
6.5.1.4. Gelecek ve Beklentilere İlişkin İfadeler.....	177
6.5.1.5. Zenginlik ve Yoksulluk Ayrımına İlişkin Algılamalar	179
6.5.2. Odak Grup Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri	181
6.5.2.1. Odak Grup Katılımcılarının Doğum Yerleri	181
6.5.2.2. Odak Grup Katılımcılarının Yaşları ve Medeni Durumları	182
6.5.2.3. Odak Grup Katılımcılarının Hanelerindeki Çocuk Sayısı	182
6.5.2.4. Odak Grup Katılımcılarının Hanelerinde Okula Giden Çocuk Sayısı	182
6.5.2.5. Odak Grup Katılımcılarının Hanelerinde Yaşayan Kişi Sayısı.....	182
6.5.2.6. Odak Grup Katılımcıların Eğitim Düzeyleri ve İş Durumları	182
6.5.2.7. Odak Grup Katılımcıların Eşlerinin Eğitim Düzeyi ve Mesleği....	184
6.5.2.8. Odak Grup Katılımcılarının Aylık Ortalama Hane Gelirleri	185
6.5.2.9. Odak Grup Katılımcılarının Konut Mülkiyeti.....	185
6.5.3. Odak Grup Görüşmelerinin Kategorik Değerlendirmesi	188
6.5.3.1. Mevcut Durum ve Genel Olarak Yaşam Algısına İlişkin İfadeler..	207
6.5.3.2. Eğitim ve Eğitimli Olmaya Yüklenen Anlam.....	210
6.5.3.3. Çocukların Değeri ve Eğitimli Olmalarına İlişkin İfadeler.....	212
6.5.3.4. ŞNT ve İşlevselleğine İlişkin Düşünceler	215
6.5.3.5. Yakın Akraba ve Komşular Arasındaki İlişki.....	221
6.5.4. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi.....	225

YEDİNCİ BÖLÜM

7.1. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	227
KAYNAKÇA.....	234
EKLER.....	250

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:ŞNT Eğitim Yararlanıcılarının Cinsiyete Göre Dağılımı	11
Tablo 2:Görüşmelerin Yapıldığı Okullardaki Öğrenci Sayıları ve ŞNT Yararlanıcı Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı	12
Tablo 3: Yıllara ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları	110
Tablo 4: 2004–2005 Öğretim Yılı İlköğretimde Bölgelere Göre Okullaşma Oranları	112
Tablo 5: Öğretim Yıllarına Göre Eğitim Düzeylerindeki Net Okullaşma Oranları	115
Tablo 6: ŞNT Sağlık Yararlanıcılarının Bölgelere Göre Dağılımı	128
Tablo 7: ŞNT Eğitim Yararlanıcılarının Bölgelere Göre Dağılımı	130
Tablo 8: ŞNT Yararlanıcılarının Bölgelere ve Cinsiyete Göre Dağılımları	130
Tablo 9: Görüşülen Çocukların Cinsiyeti	132
Tablo 10: Görüşülen Çocukların Yaşı	133
Tablo 11:Görüşülen Çocukların Doğum Yeri	134
Tablo 12: Görüşülen Çocukların Kardeş Sayısı	135
Tablo 13:Görüşülen Çocukların Anne ve Babasının Birlikte Yaşayıp Yaşamadığı	135
Tablo 14: Görüşülen Çocukların Hanesindeki Kişi Sayısı	136
Tablo 15: Görüşülen Çocukların Babasının Çalışıp Çalışmadığı	137
Tablo 16: Görüşülen Çocukların Babası Çalışıyor İse Ne İş Yaptığı	137
Tablo 17:Görüşülen Çocukların Annesinin Çalışıp Çalışmadığı	138
Tablo 18: Görüşülen Çocukların Aylık Ortalama Hane Geliri İle Çocukların Yaşı Arasındaki İlişki	140
Tablo 19. Görüşülen Kişinin Evini Geçindiren Kişinin Çalışmadığı Durumlarda Geçimin Nasıl Sağlandığı	142
Tablo 20: Görüşülen Çocukların Evinin Mülkiyet Durumu	143
Tablo 21:Görüşülen Çocukların Evi Kira İse Ödenen Aylık Tutar	143
Tablo 22: Görüşülen Çocukların Sınıflara Göre Dağılımı	144
Tablo 23: Görüşülen Çocukların Okula Giden Kardeşinin Olup Olmadığı	145
Tablo 24: Görüşülen Çocukların Okula Giden Kardeşi Var İse Sayısı	145
Tablo 25: Görüşülen Çocukların Annesinin Eğitim Durumu	146
Tablo 26: Görüşülen Çocukların Babasının Eğitim Durumu	147
Tablo 27: Görüşülen Çocukların Okuldaki Başarı Düzeyi İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	148

Tablo 28: Görüşülen Çocukların Okul-Gelecek İlişkisi İle Çocukların Cinsiyeti Arasındaki İlişki.....	149
Tablo 29: Görüşülen Çocukların Gelecekte Sahip Olmak İstedikleri Meslek.....	150
Tablo 30: Görüşülen Çocukların ŞNT'den Yararlanıp Yararlanmadığı.....	152
Tablo 31: Görüşülen Çocukların Herhangi Bir Eğitim Bursu Alıp Almadığı İle Çocukların Yaşı Arasındaki İlişki.....	153
Tablo 32: Görüşülen Çocukların Herhangi Bir Eğitim Bursu Alıp Almadığı İle Çocukları Cinsiyeti Arasındaki İlişki.....	154
Tablo 33:Görüşülen Çocuklar ŞNT'den Yararlanıyorsa Okul Başarısına Etkisi	155
Tablo 34: Görüşülen Çocuklar ŞNT Alamazsa Ailesinin Okula Gönderip Gönderemeyeceği.....	155
Tablo 35: Görüşülen Çocukların Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İle Çocukların Yaşı Arasındaki İlişki.....	156
Tablo 36:Görüşülen Çocukların Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İle Çocukların Cinsiyeti Arasındaki İlişki.....	157
Tablo 37:Görüşülen Çocukların Babası Çalışmıyor İse Nedeni.....	259
Tablo 38:Görüşülen Çocukların Evinde Başka Çalışan Kişi Olup Olmadığı	259
Tablo 39:Görüşülen Çocukların Evinde Başka Çalışan Var İse Kaç Kişi Olduğu..	259
Tablo 40:Görüşülen Çocukların Cinsiyeti İle Kaçınıcı Sınıfta Olduğu Arasındaki İlişki	260

KISALTMALAR LİSTESİ

CEDAW	Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
SHÇEK	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
SYDGM	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü
SYDV	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı
ŞNT	Şartlı Nakit Transferi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Projesi

BİRİNCİ BÖLÜM

1.Giriş

Tüm dünyada 1980'lerden itibaren izlenen neo-liberal ekonomik politikalar, pek çok ülkede gelir dağılımı adaletsizliklerini artırırken, yaşanan küresel ekonomik krizler yoksulluğun derinleşmesine ve daha görünürleşmesine yol açmıştır. Yoksullukla mücadelede ekonomik kalkınmanın yanı sıra yoksulların sosyal sermayelerini güçlendirme ve sosyal içerme politikalarının gündeme gelmesi ise, 1990'lı yıllara rastlamaktadır. 1990'lar aynı zamanda yoksulluğun bir olgu olarak, giderek artan bir biçimde sosyal bilimlerin ve sosyal politikaların odağına yerleştiği yıllar olmuştur. Yoksulluk, aslında insanların kabul edilebilir yaşam koşullarına özgür ve insana yakışır, kendine ve başkalarına saygılı, uzun, sağlıklı ve yaratıcı bir hayat sürdürebilmeleri için gerekli insani en temel fırsat ve olanaklardan mahrum olmaları durumu olup, karmaşık bir olgu olarak incelenmesi gerekmektedir.

Yoksulluğun pek çok göstergesi ve türü olmasına karşın, en görünür türü olan mutlak/açlık ya da gıda yoksulluğu, günümüzde yoksullukla mücadelenin temel hedeflerindendir. Ancak, en yoksul grubun yoksulluk zincirinin kırılması sadece geçici sosyal yardımlara değil, sosyal içerme politikalarına, sosyal sermayenin ve sosyal ağların güçlendirilmesine bağlıdır. Bu anlamda yoksullar içinde en dezavantajlı grupların başında çocuklar gelmektedir. UNICEF'in 2006 yılı verilerine göre dünyada 600 milyon çocuk halen yoksulluk içinde yaşamaktadır.

Çocuk yoksulluğuyla mücadele etmek ise, çok boyutlu ve uzun vadeli bir süreçtir. Ancak, 1990'lı yıllara kadar çocuk yoksulluğu özel önlemler alınması gereken bir yoksulluk türü olarak görülmemiş, ekonomik kalkınma ve hanelerin refahlarının artırılmasıyla çözümlenebilecek aile refahı sorunu olarak ele alınmıştır. Ancak, yaşanan küresel ve ulusal ekonomik krizlerle savaşlar, yoksullar içinde en savunmasız grup olan çocukları en temel fırsat ve olanaklardan mahrum bırakmış ve bırakmaktadır. Bu da çocuk yoksulluğuyla mücadelenin özel politikalarla giderebileceği gerçeğini ortaya koymaktadır. Özellikle uluslararası kuruluşların öncülüğünde geliştirilen çok sayıda politika ve program, 1990'lı yıllardan itibaren ekonomik kalkınma ve istihdam politikaları kadar, insan sermayesine yatırım

yapmanın gereğine işaret etmiştir. Çok sayıda azgelişmiş ülkede, çocuk yoksulluğuyla mücadele etmek ve yoksulluk zincirini kırmak için sosyal yardımların yanı sıra koşullu ya da koşulsuz nakit gelir transferi politikaları çerçevesinde farklı programlar geliştirilmiştir.

Ülkemizde de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu, 2001 krizi ile aktif sosyal politikalarla mücadele edilmesi gereken bir olgu olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda hem sosyal bilimlerde tartışılmaya başlanmış ve hem de hükümet politikaların merkezinde yer almıştır. Dünya Bankası öncülüğünde 2001 yılında Sosyal Riski Azaltma Projesi kapsamında genel olarak yoksullukla mücadele ülke gündemine yerleşmiş ve özellikle çocuk yoksulluğuna yönelik programlar uygulanmaya konmuştur. Ülkemizde yoksulluk göstergeleri pek çok ülkeye göre yoksulluğun açlık düzeyinde bir tehlike yaşanmadığını ama ekonomik kalkınma ve refahtan yoksulların yeterince pay alamadığını göstermektedir. Yine yoksulların krizler karşısında savunmasız olduğuna da işaret etmekte ve en yoksul grubun yoksulluktan çıkması için gelecek kuşaklara, yani çocukların sosyal sermayesine yatırım yapılması gereğini ortaya koymaktadır. Nitekim 2005 Türkiye Binyıl Kalkınma Hedefi Raporu verilerine göre, 2003 yılında ülkemizde gıda yoksulluk oranı % 1.29 iken, gıda ve gıda-dışı yoksulluk oranı ise aynı yıl için % 28,12'dir.¹ Ancak, DİE 2004 yoksulluk çalışmasına göre Türkiye'de gıda ve gıda dışı yoksulluk sınırındaki hane sayısı toplam hanelerin % 22'sini oluşturmaktadır.² TÜİK 2006 yoksulluk verilerine bakıldığında ise gıda yoksulluk oranı % 0.87'ye, gıda ve gıda-dışı yoksulluk oranı da % 17.81'e düşmüştür. Fakat rakamlardaki düşüslere rağmen yoksul sayısı 13 milyona yaklaşmıştır. Bu verilere göre Türkiye'de yoksulluk, görel olarak insanların yaşam kalitelerini ve çocukların fırsat ve olanak eşitliğini etkileyebilecek boyutlara ulaşmıştır.³

Aslında ülkemizde son yıllara kadar, çocuk yoksulluğu olgusu geleneksel olarak ailenin refahı ve devletçe bakılma ilkesi çerçevesinde ele alınmıştır. Ancak 1990'lı yılların sonuna doğru ülkemizde yoksulluk artık süregelen bir hal almış ve kent

¹ DPT, **Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu**, 2005, s.13.

² DİE **2004 Yoksulluk Çalışması**, akt; Sallan Gül, Songül vd., **Yoksulluk Yardımları ve İstihdam Araştırması: Sosyal Yardımlar ve İşgücüne Katılım İlişkisi**, UNDP İçin Hazırlanan Proje Raporu, 2006, s.10.

³ www.radikal.com. Son Erişim: 27.12.2007.

yoksulları içinde çocukların görünürlüğü göz ardı edilmeyecek boyutlara ulaşmıştır. Türkiye’de 15 yaş altı çocukların, yaklaşık % 28’i, yani 5.6 milyonu, gıda ve gıda dışı yoksulluk içinde yaşamakta olduğu verisi, yoksulluğun çocuklar arasında giderek arttığını göstermektedir.⁴ Birçok çalışmada vurgulandığı gibi ülkemizde 1994 krizinden itibaren yaşanan krizler karşısında yoksul ailelerin yoksullukla baş etme stratejileri, etkinliğini yitirmeye başlamış ve çocukların eğitim başta olmak üzere temel hak ve fırsatlardan yararlanma şansları tehlikeye girmiştir. Özellikle 2001 ekonomik krizinin etkisiyle artan yoksulluk ve işsizlik karşısında yoksul aileler yaşamlarını sürdürmek için sosyal yardımlara yönelmeye, çocukların okul masraflarını kısmaya ya da okuldan alarak, çocuklarını çalıştırmaya yönelmişlerdir. Dünya Bankasını ülkemizde yaptırdığı yoksulluk çalışmasında da belirtildiği, yoksulluk, çocukların eğitiminin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır.⁵ Özellikle çocukları okulda başarısız olan yoksul ailelerin, kazanacakları para ne kadar az olursa olsun, çocuklarını okuldan alıp çalışma yaşamına yöneltme eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Bu da yoksulların eğitime yönelik tutumlarını olumsuz etkilemekte ve yoksullar için eğitim işlevselliğini yitirmektedir. Benzer olarak ülkemizde tüm eğitim düzeylerinde okullaşma oranları yetersiz olup, ilköğretimden orta öğretime geçişteki kayıp halen oldukça büyüktür. Bu da temel eğitime eşitlik ve fırsat eşitliğini sınırlamaktadır. Ayrıca ülkemizde zorunlu temel eğitimin 1997 yılında sekiz yıla çıkartılması ile birlikte, yoksul ailelerin çocuklarını daha fazla okulda tutma durumunda kalmaları mali yüklerini arttırmaktadır. Ülkemizde eğitim göstergeleri de eğitim süresi uzadıkça okullaşma oranlarının azaldığını göstermektedir.⁶ Bunun temel nedenlerinden biri ailenin gelirinde görülen azalma ve yoksullaşmadır.

Yine pek çok araştırmada belirtildiği gibi, insana yapılan yatırım düzeyi arttıkça ulusal gelir ve kişisel kazanç artmakta, özellikle eğitime yapılan yatırımlar bireylerin verimliliklerini artırarak, daha yüksek kazanç elde etmelerini sağlamaktadır.⁷ Benzer olarak Sen de, bireylerin sahip oldukları kapasitelerin artırılması yoluyla hem yoksullukla mücadelede ilerleme sağlanabileceğini, hem de

⁴UNICEF, **Evet Deyin**, UNICEF Türkiye Bülteni, 60. Yıl Kutlama Sayısı, 2007, s.11.

⁵ World Bank, **Turkey Joint Poverty Assessment Report Volume I**, Turkey 2005.

⁶TÜİK, **Türkiye’de Eğitim İstatistikleri 2007**, www.tuik.gov.tr, Son Erişim :29.05.2007.

⁷Nazım Öztürk, “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü”, **Sosyoekonomi**, Say:1, 2005, s.31.

kalkınmanın gerçekleştirilebileceğinin altını çizmektedir. Daha iyi temel eğitim ve sağlık hizmeti, yaşam kalitesini doğrudan iyileştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kişinin, gelir edinme kapasitesini de arttırarak, gelir yoksulluğundan özgürleşebilecektir.⁸ Bu nedenle yoksullukla mücadelede eğitim destekli programlar, özellikle çocuk yoksulluğuyla mücadelede anahtar rol üstlenmektedir.

Ülkemizde de 2001 krizinin sonrasında yoksullukla mücadelede temel kamusal kurum olan Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü ile Dünya Bankası arasında gerçekleştirilen Sosyal Riski Azaltma Projesi kapsamında Şartlı Nakit Transferi-ŞNT programı 5 yıllık bir süre için uygulanmaya konmuştur. Bu program nakit gelir destek programı olmakla birlikte, en yoksul % 6'lık dilimde yer alan yoksul hane çocuklarına yönelik sağlık ve eğitim yardımlarını içermektedir. Yoksulluk nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen ve okuldan almak zorunda kalan ailelerin ekonomik yönden desteklenmesini amaçlayan ve koşulları olan bir nakit gelir programıdır. ŞNT'nin eğitimle ilgili temel hedefleri; yoksul ailelerde insan sermayesi birikimini mümkün kılmak olsa da uygulanan programlar, mevcut yoksulluğun azaltılması, çocuk işçiliğinin önlenmesi veya kriz dönemlerinde bir sosyal güvenlik ağının oluşturulabilmesi, kuşaklar arası yoksulluk zincirini kırmanın bir yolu olarak insan sermayesi birikiminin sağlanmasıdır. Ayrıca ŞNT programı ailede kadının konumun güçlendirilmesi için anneler aracılığıyla yürütülen bir program olarak, kız çocuklarına daha yüksek ödenti verilmesi yoluyla toplumda cinsiyet eşitliğini sağlamayı da hedeflemektedir. Ancak bu programın yoksullar için eğitimin işlevselliğini ne ölçüde artırdığı, kent yoksulluğu ile mücadeledeki önemi, sosyo-demografik özelliklerin (kalabalık ve çok çocuklu ailelerden oluşması, tek ebeveynin olması gibi) programdan yararlanma ve hedeflerine ne derece ulaştığına yönelik bir etki değerlendirme araştırması yapılmamış ya da bu konuda ilgili kişi ve araştırmacılar bilgilendirilmemiştir. Oysa çağdaş toplumlarda artan yoksulluğun ya da yoksunlukların yoksulların eğitime bakışını nasıl etkilediği, eğitim destek programlarının yoksulluğun önlenmesindeki rolü ve yeri araştırılmalıdır. Bu çalışmada ülkemizde beş yıldır uygulanan ve siyasal iktidar tarafından uygulanmasının devam ettirilmesi kararlaştırılan bir siyasanın ve programın-ŞNT'nin eğitim sosyolojisi açısından incelenmesini amaçlamıştır.

⁸ Amartya Sen, **Özgürlükle Kalkınma**, Çev.:Yavuz Alogan, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2004, s.131.

Çalışmada ŞNT'nin süreç, amaç ve etkileri dört araştırma hipotezi çerçevesinde ele alınmıştır. Türkiye'de altı ilde başlatılan ŞNT'nin ilk pilot uygulama il ve ilçelerinden olan Ankara, Keçiören ilçesi pilot okullarında araştırma gerçekleştirilmiştir. ŞNT yararlanıcısı çocuklarla ŞNT programının diğer tüm paydaşlarıyla 2006 yılının sonbaharı ile 2007 yılının bahar aylarında görüşmeler yapılmıştır. SYDGM ve ŞNT proje birim çalışanlarıyla, ŞNT yararlanıcısı olan yoksul çocuklarla, anneleriyle, programın takibini yapan okul müdür yardımcılarıyla ve muhtarlar gerçekleştirilen görüşmeler ve odak gruplar ışığında, yararlanıcı çocukların ve ailelerinin (annelerin) yoksulluk ağılları ve eğitime bakışları sorgulanmıştır. Programın çocukları eğitim sürecinde tutma, işgücüne katılmalarını engelleme, fırsat ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama yönündeki etkileri değerlendirilmiştir.

Çalışma yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın içeriği, amacı, konusu, hipotezleri, evren ve örnekleme, yöntem ve teknikleri ile birlikte çalışmanın sınırlılıkları ile bilgiler verilmektedir. İkinci bölümde, çocuk, eğitim, yoksulluk, çocuk yoksulluğu, sosyal dışlanma-içerme, fırsat eşitliği ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi çocuk yoksulluğunu açıklayan kavramlarla, eğitimin işlevselliğini tartışmada odak olan kuram ve yaklaşımlar tartışılmaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde, dünyada yoksulluk ve çocuk yoksulluğunun tarihsel gelişimine ait bir çerçeve oluşturulduktan sonra eğitimin yoksullukla mücadeledeki yeri değerlendirilmektedir. Dördüncü bölümde, modernleşme sürecinde Türkiye'de yoksulluk, çocuk yoksulluğu ve yoksulluğu önlemede rol alan eğitim programları incelenmektedir. Beşinci bölümde, Dünya Bankasının desteği ile 1990'lı yılların başından itibaren birçok az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede uygulanmaya başlanan şartlı ve şartsız nakit gelir desteği programlarının ülke uygulamaları örnekleri ele alınmaktadır. Ayrıca ülkemizde de 2001 yılında ŞNT kısa adıyla yürürlüğe konan programın uyguma süreci açıklanmaktadır. Altıncı bölümde, ülkemizde ŞNT programından yararlan yoksul aileler ve çocukları ile gerçekleştirilen alan çalışmasının bulguları sunulmakta ve çalışmanın hipotezleri nicel ve nitel araştırma teknikleri ışığında tartışılmaktadır. Son olarak da çalışmanın genel değerlendirmesi yapılmakta, ŞNT uygulaması ve konu ile ilgili öneriler sunulmaktadır.

1.1. Çalışmanın Konusu ve Önemi

Ülkemizde 2001 ekonomik krizi ile birlikte, önceden hüküm süren kurallı, baş edilebilir yoksulluktan yaygın, kuralsız ve baş etmesi zor bir yoksulluğa geçiş yaşanmaya başlanmış⁹ ve yoksulluk yeni yoksulluk ya da kronik yoksulluk kavramları bağlamında tartışılmaya başlanmıştır. Kronik yoksulluk olgusu temelde toplumda dışlanma riski taşıyan, kenarda kalan, sistemle bütünleşmesi giderek zorlaşan bir tabakaya işaret etmektedir.¹⁰ Yoksulluğun kronik bir hal almasının yoksulları, eğitim başta olmak üzere en temel hak ve olanaklardan mahrum bir yaşam sürmelerine mahkûm etmekte ve yoksulluktan kurtulma şanslarını da azaltmaktadır. Kronikleşen yoksulluk ya da yeni yoksulluk karşısında önlem olarak, hane üyelerinin eğitim harcamalarında tasarruf yapması, kısa vadeli bir çözüm gibi görülürken, uzun vadede gelecek kuşaklar olan çocukların yaşam şans ve olanaklarını da olumsuz etkilemektedir. Ancak yoksullukla mücadelede eğitilmiş bir nüfusa sahip olmak, tek başına yeterli olmamakla birlikte, mevcut koşullar altında, yoksul olan bireyler için eğitim, yoksulluktan kurtulabilmenin hayati bir boyutunu oluşturmaktadır.¹¹ Işık ve Pınarcıoğlu'nun vurguladığı gibi, yoksulluk sorununun çözümünü şimdiye kadar toplumun kendisine bırakan Türkiye, bu soruna artık devlet katında çözüm aramak ve yeni politikalar geliştirmek zorunda kalmıştır.

Yine yeni yoksullukta eğitim ve benzeri süreçler dışında kalan yoksullar, toplumsal dışlanma ile de karşı karşıya kalmakta ve toplumla bütünleşme şanslarını da yitirmektedirler. Dünyanın pek çok ülkesinde daha fazla eğitimin daha iyi iş olanakları sağlaması ve daha yüksek gelir sağladığı görülmektedir. Eğitilmiş nüfusun, eğitilmemiş nüfusa göre daha üretken olması, üretimden aldığı payın daha yüksek olmasına yol açmaktadır.¹² Yoksul çocukların, ülkemiz gerçeğinde özellikle de kız çocuklarının okulda kalmaları sağlandıkça, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada önemli bir adım atılarak, toplumla bütünleşmeleri de sağlanmış olacaktır. Türkiye'de cinsiyet bazında okullaşma oranlarına bakıldığında, erkek çocuklara

⁹ Oğuz Işık ve M. Melih Pınarcıoğlu "Yoksulluğun Değişen Yüzü, Nöbetleşe Yoksulluktan Kuralsız Yoksulluğa" **Görüş**, 2003a, s.51.

¹⁰ Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, Yeni Yoksulluk ve Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi, **UNDP İçin Hazırlanmış Proje Raporu**, UNDP, 2003, s.

¹¹ DİE, 2004 Yoksulluk Çalışması, www.die.gov.tr, Son Erişim: 19.07.2005.

¹² Öztürk, a.g.m., s.35.

oranla kız çocuklarının okullaşmasındaki yetersizlik acil önlem gerektiren sorunların başında yer almaktadır. Özellikle yoksul ailelerin, çocuklarını okula gönderme konusunda tercihlerini erkek, çocuktan yana kullanmaları, kız çocuklarının geleceğinin önüne konulan en büyük engellerden birini oluşturmaktadır. Yine bireylerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ile daha nitelikli işgücüne dönüşmesi, eğitim seviyesi düşük olanlara göre daha fazla gelir elde etmelerine ve eğitimde toplumsal cinsiyet ve fırsat eşitliği daha fazla sağlanmasına olanak tanıyacaktır.

Son yıllarda en yoksul ülkelerde eğitimin yeniden işlevselliğini artırmak ve yoksullukla mücadele etmede etkin siyasa ya da araçlardan biri eğitim destek politikaları ve bunlara yönelik gelir destek programları olmuştur. Şartlı Nakit Programı da bunlardan biridir. Özellikle Orta ve Latin Amerika gibi gelir 1 doların altında olan en yoksul ülkelerde 1990'lerden itibaren ŞNT programı farklı biçim ve koşullarda uygulanmaya başlanmıştır. Aslında Türkiye orta gelirli ülkeler arasında kabul edilmektedir. Ancak 2001 krizi sonrasında artan yoksulluk ve yoksulluğun süregelenleşmesi ülkemizde de eğitim olanaklarına erişim ve işlevselliği bir risk haline dönüştürmüş ve yoksullukla mücadele eğitimin yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Ülkemizde eğitime ayrılan düşük kamu payları ve aratan eğitim masrafları karşısında ailelerin çocuklarının eğitiminde tasarrufa gitmesi uzun vadede yoksullukla mücadelenin önündeki temel engellerden biri olarak değerlendirilmesine de yol açmıştır. Bu doğrultuda Dünya Bankasının öncülüğünde en yoksul ailelere yönelik olarak ŞNT programı başlatılmıştır. Bu program çocuk yoksulluğunu önlemede belirli süreli de olsa, Türkiye'de bir ilktir. Program, uygulandığı ve uygulanmakta olduğu pek çok ülkede genel olarak amacına ulaşmakla birlikte, ülkeler arasındaki farklılıklardan dolayı değişik sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

Sallan Gül ve diğerlerinin UNDP için hazırlamış oldukları yoksulluk proje raporunda (2006), eğitim yardımları içinde ŞNT kapsamındaki yardımların en çok talep edilen ve övülen yardımların başında yer aldığı belirtilmektedirler. Özellikle aynı zamanda anneler için gelir transferi olarak ŞNT'nin çocuklarının eğitime devamının aracı olarak görüldüğü de ifade edilmektedir. Ayrıca yoksul ailelerle çocuklarının sosyal ve siyasal dışlanmasının önlenmesinde hayati bir rol oynadığı da vurgulanmakta ve ailelerin kız çocuklarını okutmama eğilimini ŞNT'nin değiştirdiği ve çocukların okula devamlarının sağlanmasında pozitif etki yaptığı

vurgulanmaktadır.¹³ Ancak, 2006 yılının Haziran ayında sona ermesi kararlaştırılan ŞNT'nin devam ettirilmesi Türk hükümetince kararlaştırılmıştır. Program yoksul çocukların eğitimlerine devamlarında olumlu etki yapmış, yararlanıcı sayısı 1,5 milyon çocuğu geçmiş ve ülke çapında uygulanmıştır. Bu da program devam ettirilmesi önünde kararın verilmesinde etkili olmuş görülmektedir ve halen program uygulanmaktadır. ŞNT programı ülkemizde eğitim alanında bir gelir desteği olarak geleneksel burs yaklaşımının dışında bir ilk uygulama olması ve anneler aracılığıyla yürütülmesi bakımından da bir ilktir. Program ülkemizde yoksulların eğitime erişim ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağladığı gibi aynı zamanda annelerin ve kız çocuklarının temel alınması nedeniyle de toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama hedefi nedeniyle de önemlidir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Eğitim ile yoksulluk arasındaki ilişkide eğitimsiz nüfusun büyük bir bölümünün, yoksullardan oluştuğu ve günümüzde yoksullar arasında eğitimin olumlu işlevinin sorgulandığı görülmektedir. Eğitim ve yoksulluk ilişkisi ile ilgili Türkiye verilerine bakıldığında ise 2004 yılında nüfusun yaklaşık % 29'unu 0–14 yaş grubu, yani temel eğitim çağındaki çocukların oluşturduğu görülmektedir.¹⁴ Temel eğitim çağındaki çocukların 1,4 milyonu okula gidememekte ve bunların çoğunluğunu kız çocukları oluşturmaktadır. Bu durum yoksulların eğitime erişim ve sosyal sermayelerini güçlendirme olanaklarını azaltırken, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini derinleştirmiştir. Bu nedenle yoksulluğu önleme politikaları arasında bireylerin kapasitelerini artırarak geleceğe yatırım yapma olanağı sağlayan eğitim politikaları önem kazanmaya başlamıştır.

Tüm bu gelişmeler çocuk yoksulluğu olgusunun yeniden ele alınmasını ve yoksullukla mücadelede eğitimin yeniden gözden geçirilmesine neden olmaktadır. Türkiye'de de 2001 ekonomik krizi sonrasında SRAP kapsamında çocuk yoksulluğu sorunu gündeme gelmiş ve Dünya Bankasından sağlanan kredi desteği ile ŞNT programı başlatılmıştır. ŞNT, çocuk yoksulluğunu önlemek, çocukların insan sermayelerini güçlendirmek, çalışmalarını önlemek, gebelerin sağlık ve çocukların

¹³ Sallan Gül vd. a.g.e., s:19.

¹⁴ DİE, 2005, www.die.gov.tr, Son Erişim: 19.08. 2006.

eğitime erişim olanaklarını artırmak, kız çocuklarla kadınların aile içi konumlarını güçlendirmek gibi temel amaçları benimsemiştir. Program, en yoksul yüzde 6'lık kesimi içerecek biçimde 2002 yılında pilot illerde başlatılmış ve 2003 yılında uygulaması yaygınlaştırılarak, devam ettirilmış ve hala sürdürülmektedir. Ancak, programın ocuk yoksulluğunu önlemede ne derece etkin bir araç olabildiği, yoksullar için eğitimin işlevselliği ve insan sermayeleriyle kapasite gelişimlerine olan etkileri ve benzer sorulara yanıt aramak gerekmektedir. Bu sorulara bu çalışmada, şNT'nin pilot il ve ilçelerinden biri olan Ankara-Keçiören'de yanıt aranmıştır.

1.3. Çalışmanın Hipotezleri

Bu çalışmada şNT yardımı alan çocuklar, şNT hak etme ya da yaralanma ltleri temelinde mutlak yoksulluk düzeyinde yaşayan ve Türkiye'deki en yoksul yüzde 6 diliminde yer alan ailelerden gelmektedirler. Ankara-Keçiören ilçesindeki ilköğretim okullarında şNT yararlanıcısı olan çocukların çalışma durumları, okul başarıları ve hane özellikleri başta olmak üzere diğer sosyo-demografik ve ekonomik değişkenler çerçevesinde konu ele alınmıştır. Aynı zamanda şNT yararlanıcısı çocukların anneleriyle yapılan odak grup görüşleri bağlamında da, nakit gelir desteğinin anneler aracılığıyla yürütülmesinin kadının toplumsal ve aile içi konumuna etkileri ve annelerin eğitime bakış açıları değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda çalışmada 4 hipotez belirlenmiş olup, nicel ve nitel değerlendirme teknikleriyle sınanmıştır.

Hipotez-1. şNT yardımları, yoksul çocukları bilinçlendirerek okul başarılarını artırmaktadır.

Hipotez-2. şNT yardımı alan çocuklar gelir getirici herhangi bir faaliyetle uğraşmamaktadırlar.

Hipotez-3. şNT yardımı alan çocukların anneleri, yoksullukla mücadele aracı olarak eğitime pozitif anlam yüklemektedirler.

Hipotez-4. Aile içi nakit gelir desteğinin anne aracılığı ile sağlanması, kadınların toplumsal ve aile içi konumlarını güçlendirmektedir.

1.4. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini tüm ŞNT yararlanıcıları oluşturmaktadır. Örneklemi ise, ŞNT programının uygulanmaya başlandığı 6 pilot ilden birisi olan Ankara'nın Keçiören ilçesi pilot okulları ŞNT yararlanıcıları oluşturmaktadır. Çalışma ŞNT eğitim destek yardımı alan çocuklar ve aileleri ile yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bulguların değerlendirilmesi ve yorumlanmasına katkı sağlaması amacı ile görüşmelerin yapıldığı okulların ŞNT'den sorumlu müdür yardımcıları, okulların bulunduğu mahallenin muhtarları ve son olarak da Keçiören Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı Müdürüyle gerçekleştirilen görüşmeler de çalışma kapsamına alınmıştır.

Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde T. C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, ŞNT ofisi ve Keçiören Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfının deneyim ve bilgileri temel alınmış ve pilot okullarda çalışma yürütülmüştür. Keçiören ilçesi Ankara'da yoksulluk yardımlarından yararlanma bakımından dördüncü sırada yer almakta ve kentsel rantın önem kazandığı ilçelerin başında gelmektedir. Ancak araştırma kapsamında yer alan örneklem kapsamındaki okulların, bulunduğu mahallelerin ve yararlanıcıların özellikleri göz önüne alındığında, ŞNT'nin koşullarına uygun olarak en yoksul % 6'lık dilimde yer alan kişilerin olduğu gözlemlenmiştir.

C.G. İlköğretim Okulunun bulunduğu mahalle dışında söz konusu mahalleler, kent çeperinde yer alan gecekondu yerleşim alanlarında kurulmuştur. Bu mekânlar Erman'ın çalışmasında belirttiği gibi, gecekondu mahalleleri zaman içinde birbirinden farklılaşmış, kimisi apartmana dönüşmüş, kimisi tipik gecekondu mahallesi özelliklerini taşımakta olup, kimisi de toplumdaki en yoksulların sığınma mekânları haline gelmiştir.¹⁵ Örneğin A.M.P. İlköğretim okulunun bulunduğu mahalle, henüz apartmanlaşmanın, kat karşılığı arsa satışlarının veya kentsel dönüşüm projelerinin henüz uygulanmadığı, daha çok köy görünümünün hâkim olduğu bir mahalle özelliği göstermektedir.¹⁶ Mahalle sakinlerinin çoğu daha iyi mahallelere ve apartmanlara taşınmış, gecekondularını kiraya vermiş, yani daha

¹⁵Tahire Erman, "Gecekondu Çalışmalarında 'Öteki' Olarak Gecekondulu Kurguları" Kaynak: <http://www.ejts.org/document85.html> 2004, Son Erişim: 22.06.2007

¹⁶ Bkz. Ek-5, Resim 1-2.

yoksulara konutlarını bırakmış kişilerdir. Bu da Işık ve Pınarcıoğlu'nun belirttiği gibi yoksul hanelerin yoksulluğu devrederek nöbetleşe yoksulluk sürecini yaşamış olduklarını göstermektedir. Y.N., O.G., C.G. ve A. İlköğretim okullarının bulunduğu mahaller ise, kentsel dönüşümün yaşanmakta olduğu, kentsel rant alanlarına dönüştüğü, apartman ve gecekonduların içe içe geçtiği mekan özelliği göstermektedir.

Çalışmanın evrenini tüm ŞNT yararlanıcısı öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Keçiören'de ŞNT programının uygulaması için seçilen on pilot okuldan görüşme yapılmasını kabul eden beş pilot okulda ŞNT yararlanıcısı olan (kaynaştırma öğrencisi olmayan¹⁷) öğrencilerle annelerinden oluşmuştur.

Tablo 1:ŞNT Eğitim Yararlanıcılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	KIZ	ERKEK	TOPLAM
TÜRKİYE	798.273	911.722	1.710.171
ANKARA	11.380	10.579	21.959
KEÇİÖREN	511	359	870

KAYNAK: Başbakanlık, SYDGM, İstatistik Araştırma ve Tanıtım Dairesi'den alınmış 2006 yılı verilerdir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi 2006 yılı sonunda eğitim destek programından yararlananların sayısı tüm Türkiye'de 1.7 milyona ve Ankara'da yaklaşık 22 bin yararlanıcıya ulaşmıştır. 2006–2007 eğitim ve öğretim döneminde Dünya Bankası'nın sağladığı desteğin sona ermesine karşın hükümet tarafından 2007–2008 eğitim ve öğretim yılı itibariyle programın uygulanmaya devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Tablo-1'de de görüldüğü gibi bu okullar şunlardır: Y.N. İlköğretim Okulu, A.P. İlköğretim Okulu, G.A.M.P. İlköğretim Okulu, O.G. İlköğretim Okulu, ve C.G. İlköğretim Okuludur.¹⁸

¹⁷ Zihinsel ve fiziksel engeli olup, özel eğitim ihtiyaç duyan öğrenciler.

¹⁸ Okulların isimleri, görüşülen çocukların mağduriyeti endişesi ile Okul Müdürlerinin isteği üzerine açık bir biçimde verilmemektedir.

Tablo 2:Görüşmelerin Yapıldığı Okullardaki Öğrenci Sayıları ve ŞNT Yararlanıcı Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

OKUL	ÖĞRENCİ SAYILARI			ŞNT YARARLANICI SAYILARI		
	KIZ	ERKEK	TOPLAM	KIZ	ERKEK	TOPLAM
O.G. İlköğretim Ok.	416	439	855	25	17	42
G.A.M.P. İlk Ö. Ok.	331	317	648	13	16	29
A. İlköğretim Okulu	441	512	953	15	13	28
Y.N.İlköğretim Okulu	412	426	838	10	5	15
C.G. İlköğretim Okulu	377	409	786	6	2	8
TOPLAM	1977	2103	4080	69	53	122

Kaynak: Keçiören SYDV Müdürlüğünden ve görüşmelerin yapıldığı okul müdür yardımcılarında alınan verilere göre düzenlenmiştir.

Örneklemin belirlenmesi aşamasında ilk olarak Keçiören SYDV Müdürlüğü ile iletişime geçilmiş ve ŞNT yardımı alan okulların ve öğrencilerin bilgisi alınarak yardım alan okullar ve öğrenciler tespit edilmiştir. Daha sonra araştırma için ilgili okul müdürlüklerine başvurulmuş ancak beş okul görüşmelere izin vermiştir. ŞNT yardımı alan beş okulda toplamda 122 ŞNT yararlanıcısı belirlenmiştir. Ancak, yararlanıcı çocukların 8'i zihinsel özürlü kaynaştırma öğrencisi olmaları, 5 çocuğun görüşmeler sırasında okulda bulunmaması ve 8 çocuğun da görüşmeyi kabul etmemeleri nedeniyle 21 kişi görüşme kapsamı dışında tutulmuştur. Böylece araştırma örneklemini 101 ŞNT yararlanıcısı yoksul öğrenci oluşturmuştur.

Çocuklarla yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra dört okulda okul müdürlerinin desteğiyle ŞNT yararlanıcısı çocukların anneleri ile odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Her okulda odak grup görüşmesine sayıları 10-12 arasında değişen ŞNT yararlanıcısı çocukların anneleri, okul müdürleri tarafından belirli bir gün ve saat verilerek okula davet edilmişlerdir. Ancak odak gruplara 6–8 arasında anne katılmıştır. Odak grup görüşmeleri araştırmacının moderatörlüğünde iki kolaylaştırıcıyla birlikte toplam üç kişilik bir ekip tarafından yürütülmüştür. Odak grup görüşmeleri okul yönetimince sağlanan bir odada, ses kayıt cihazı kullanılarak ve kolaylaştırıcılar tarafından not alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her odak grup görüşmesi 1-2 saat arasında değişen sürelerde tamamlanmıştır. ŞNT yararlanıcısı çocuklar ve anneler ile yapılan çalışmaların tamamlanmasının ardından okul müdürleri, mahalle muhtarları ve SYDV müdürü ile derinlemesine görüşmeler

yapılarak ŞNT yardımlarının işlevleri, erişilebilirliği, yoksul çocukların eğitime erişim ve okulda kalma süreçleriyle ilgili uygulayıcıların görüşleri alınarak araştırma verileri zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda çalışma kapsamında ŞNT'nin okullardaki sürecini takip eden okul müdür yardımcıları ile yapılan görüşmelerde ŞNT programının amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği, ŞNT yararlanıcı çocukların profilleri, okul başarıları, okula devam durumları, ŞNT programının uygulanmasında okulların ne gibi işlevleri olduğu, programın uygulaması ile ilgili görüşleri gibi konularda sorular sorulmuştur. Okulların bulunduğu mahallelerin muhtarlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde ise, mahallede yaşayan yoksul hanelerin profilleri, ev kiralari, ŞNT yardımlarının yararlanıcıları gibi konularda bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Son olarak Keçiören SYD Vakıf müdürü ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmede Keçiören'deki ŞNT yararlanıcı sayıları, programın işlev ve işlerliği, yardımların verilme koşulları vb gibi konular sorgulanmıştır.

1.5. Araştırma Teknikleri ve Bulguların Değerlendirme Süreci

Bu çalışma bir alan araştırmasıdır. Araştırmada yoksul ailelerin çocuklarının okulda kalması, çalışmalarının önlenmesi ve yoksulların sosyal hareketliliklerinin sağlanmasında ve toplumla bütünleşmelerinde eğitimin rolünün ne olduğu sorgulanmaktadır. Araştırma bulguları derinlemesine görüşme ve odak grup teknikleriyle elde edilerek, nitel ve nicel değerlendirme teknikleriyle sorgulanmıştır.

Görüşülen çocuklara yönelik olarak 40 tane kapalı uçlu ve 17 açık uçlu olmak üzere toplam 57 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme verilerinin bir kısmı anket sorularının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilen SPSS programı kullanılarak nicel, bir kısmı da nitel tekniklerle değerlendirilmiştir. Nitel verilerin değerlendirilmesi kategorik içerik perspektifi yöntemi kullanılmış ve bu bağlamda veriler kategorik gruplara ayrılmıştır. Verilerin kategorik gruplandırılmasında mevcut durum ve genel olarak yaşama ilişkin algılar; yoksulluk yardımı algısı ve nedenlerine ilişkin düşünceler; yardımlara duyulan ihtiyaç ve önemi; gelecek ve beklentiler; zenginlik ve yoksulluk ayrımına ilişkin algılamaları incelenmiştir. Annelerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri için ise 21 sorudan oluşan odak grup görüşme formu oluşturulmuştur. ŞNT yararlanıcısı çocuklara ait

nitel verilerin değerlendirilmesinde kullanılan kategorik içerik perspektifi yöntemi, odak grup verilerinin analizi için de kullanılmıştır. Buna göre odak grup verilerinin kategorize edilişi ise şu şekilde gerçekleştirilmiştir: mevcut durum ve genel olarak yaşam algısı, eğitim ve eğitimli olmaya yüklenen anlam, çocuğun değeri ve eğitimli olmalarına ilişkin düşünceler, şNT ve işlevselliğine ilişkin düşünceler, yakın akraba ve komşular arasındaki ilişki, ruh sağlığı ve evre ile yaşanan etkileşim.

Bu çalışmada nitel verilerin değerlendirmesi sürecinde izlenen yöntem aşağıdaki modelde örneklendirilmiştir.

MODEL

Kategorik İçerik Perspektifi¹⁹

Kategorilerin Tanımlanması

ŞNT yararlanıcısı çocuklara ait kategoriler: mevcut durum ve genel olarak yaşama ilişkin algıları; yoksulluk yardımı algısı ve nedenlerine ilişkin düşünceler; yardımlara duyulan ihtiyaç ve önemi; gelecek ve beklentiler; zenginlik ve yoksulluk ayırımına ilişkin algılamaları

ŞNT yararlanıcısı annelere ait kategoriler: mevcut durum ve genel olarak yaşam algısı eğitim ve eğitilmiş olmaya yüklenen anlam, çocuğun değeri ve eğitilmiş olmalarına ilişkin düşünceler, ŞNT ile ilgili düşünceler ve nerede kullanıldığı, yakın akraba ve komşular arasındaki ilişki, ruh sağlığı ve çevre ile yaşanan etkileşim.



Her bir görüşmeye ait ifadelerin kategorik ayrıştırılıp kategori tablolarında sıralanması



Kategorik cümlelerin yorumlanması



Her bir kategoriye yerleştirilen cümle öbeklerinin karşılaştırılıp yorumlanması



Çocuklara ve annelere ait ifadelerin birlikte değerlendirilmesi

¹⁹Kategorik içerik perspektifi modeli, Cevdet Yılmaz, **Risk Kavramının Farklı Sosyolojik Yapılarda Araştırılması –İzmir Örneği-**, Yayınlanmamış Doktora Tezi Ege Üniversitesi İzmir – 2004, s.71’deki model örnek alınarak oluşturulmuştur.

1.6. Çalışmanın Sınırlılıkları

Araştırma ŞNT'nin başlatıldığı ve halen devam eden Keçiören'de pilot okullarla sınırlandırılmış ve 122 yararlanıcı örneklem kapsamında ele alınmışsa da, 101'iyle görüşmeler gerçekleştirilebilmiştir.

Görüşülen çocukların temel eğitimde, yaklaşık % 60'ının ilköğretim ilk beş kademesinde okuyor olması ve % 32'sin de ilk üç kademe de eğitim görüyor olması çocuklara yöneltilen sorulara oldukça kısa cevaplar verilmesine yol açmıştır. Bu durum görüşülen çocukların yaşlarının Piaget'in gelişim psikolojisindeki somut işlem döneminde olduklarına yönelik kuramı ile açıklanabilir. Bu nedenle çocuk görüşmecilere nitel olarak değerlendirilmek üzere yöneltilen 16²⁰ soru çoğunlukla ilköğretimin son üç kademesinde eğitim gören çocukların ifadelerini içermektedir. Bu grupta yer alan görüşmeciler bütün görüşmecilerin yaklaşık % 30'unu oluşturmaktadır.

Beş ilköğretim okulunda gerçekleştirilen alan araştırmasında odak grup çalışması yalnızca dört okulda gerçekleştirilebilmiştir. Bunun nedeni ise C.G. ilköğretim okulu yöneticilerinin çocuklarla yapılan görüşmeleri kabul etmesine karşın, annelere ulaşılmasında gerekli desteği vermemesinden kaynaklanmaktadır. Dört okulda yapılan odak grup görüşmeleri toplamda 26 anne ile sınırlı kalmıştır.

Alan araştırma süreci Ekim 2006-Mayıs 2007 arasında tamamlanmıştır. Araştırmada alan sürecinde zaman sınırlaması söz konusu olmuştur. Sonbahar döneminde iki okulda gerçekleştirilen görüşmelerden sonra diğer üç okuldan gerekli izinlerin alınması sürecinin uzaması, kış mevsimi ve yarıyıl tatilinin araya girmesi nedeniyle Ocak ve Şubat aylarında alan araştırması yürütülememesi çalışmanın sınırlılıkları arasındadır.

Son olarak da ŞNT yararlanıcı sayılarının yıllara göre dağılımlarına ulaşılamamış olmasına da çalışmanın sınırlılıkları arasında yer vermek gerekmektedir. Bu bilgiye ulaşamama nedeni ise SYDGM, SYDV'ları ve

²⁰ 41. sorudan sonraki sorular nitel tekniklerle değerlendirilmiştir.

görüşmelerin yapıldığı okullar tarafından yararlanıcı sayılarının aylık olarak güncelleniyor olmasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Temel Kavramlar

2.1.1. Çocuk

Çocuk kavramı yaygın olarak bilindiği gibi 18 yaşın altındaki kişilere karşılık kullanılsa da farklı kavramlaştırmalar söz konusudur. Örneğin Wyness, çocuk kavramını, çocukların doğasını ve toplumun diğer üyeleriyle ilişkilerinin türlerini tanımlayan bir soyutlama olarak kabul eder.²¹ Ayrıca çocuk kavramı, toplum içinde yetişkinlerle aynı ölçüde ekonomik ve hukuksal statü kazanamamış bireyler olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar dışında sosyolojik olarak çocuk kavramının çocukların siyasal, entelektüel, cinsel veya ekonomik olarak hareket etme kabiliyetleri olmadıkları düşünülerek, ailede korunması gereken ve sonra toplumsal yaşamın yeniden üretiminde rol alacak kişiler olarak da tanımlandığı görülür.²²

Çocuk kavramı inanın gelişim sürecindeki belli bir döneme karşılık geldiği için çocuk ya da çocukluk üzerine yapılan çalışmaların genellikle toplumsallaşma süreci üzerine kurulu olduğu kabul edilir. Bu süreci anlatmak için iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki *belirlenimci yaklaşımdır* ki, buna göre çocuk edilgin bir rol oynayan, eğitim aracılığıyla toplumsal yapıya ayak uydurması ve bu yapının sürekliliğini koruması gereken bir birey olarak kabul edilir. Çocuk kavramını tanımlamaya çalışan bir diğer yaklaşım ise *işlevselci yaklaşımdır*. Bu yaklaşım ise toplumdaki denge ve uyumu önemsediği için çocukları bu düzene uyacak ve katkıda bulunacak şekilde eğitilmesi gereken kişiler olarak görür.

Vygotsky, çocukluk dönemi içerisinde her işlevin önce toplumsal sonra bireysel olmak üzere iki düzeyde ortaya çıktığını ileri sürer. Buna göre çocuk bütün psikolojik ve sosyal yönlerini başkaları ile olan etkileşimden kazanır, bunları bireysel

²¹ Bekir Onur, **Çocuk, Tarih ve Toplum**, İmge Kitabevi, 2007, s.36.

²² Gordon Marshal, **Sosyoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yay., 1999, Ankara, s.120.

düzeyde içselleştirmeden önce kişiler arası düzeyde geliştirir ve daha sonra içselleştirme gerçekleşir.²³

Çocuk kavramını, gelişme dönemleri içinde ele alan Ericson, çocukluğu kendi içerisinde, güvene karşı güvensizlik (0-1,5 yaş), özerkliğe karşı utangaçlığın (1,5-3 yaş), girişimciliğe karşı suçluluğun (3-6 yaş), çalışkanlığa karşılık aşağılık duygusunun (6-11) ve kimlik kazanmaya karşın rol karışıklığının yaşandığı ergenlik (11 yaş ve üstü) dönemleri olarak dört kategoride inceler.²⁴

Çocuklara toplumsal hayatı şekillendirecek kişiler olarak, Ericson'un sözüne ettiği dönemler içerisinde çocuğun kişiliğinin sağlıklı yönde gelişimin sağlanabilmesi için kendine güvenli, özerk, girişimci, çalışkan yönlerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak her bireyde bu özelliklerin geliştirilmesi mümkün olamamakta ve kendine güveni olmayan, utangaç, suçluluk duygusuna sahip, kendisini diğer insanlardan daha aşağı gören, rol karmaşası yaşayan bireyler de ailelerde ve dolayısıyla toplumda yetiştirilmektedir. Çocuğun öncelikle içinde bulunduğu çevreden edindiği psikolojik ve sosyal yönleri daha sonra içselleştirilerek, çocuğun toplumsal konumunun belirlenmesinde oldukça önemli bir etken haline gelmektedir.

2.1.2. Eğitim

Eğitim kavramının içeriğinin geçmişten günümüze kadar farklılaştığı görülmektedir. Yaşanılan dönem içerisindeki toplumsal koşullar, siyasal ideolojik belirlenimler eğitimin içeriğini ve eğitimin tanımını da değiştirmiştir. Eğitimin klasik tanımlamalarına bakıldığında örneğin, *Kant*'a göre eğitim insanın mükemmelleştirilmesidir. Ortaçağ döneminde eğitim, kişiyi dinsel bakımdan eğiterek diğer dünyaya hazırlayan bir süreç olarak görülmüştür. Rönesans ve sonrası düşünürlerinden olan Martin Luther, eğitimin dinsel yapıdan kurtarılıp dünyevi bilgilerin çocuklara öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Fransız düşünür Montaigne ise eğitimin bireyi toplumsal hayata tüm yönleri ile hazırlaması ve bilimsel bilginin genç kuşaklara aktarılmasını içeren bir süreç olması gerektiğini belirtir.²⁵ Bu dönemde eğitimin tanımının laik bir içerik kazandığı da görülmektedir. H. Spencer'a göre eğitim, iyi yaşama olanakları sağlayan etkinliklerin tümüdür. Durkheim'a göre

²³ Onur, a.g.e., s.40-42.

²⁴ E.H. Ericson, **Childhood and Society**, New York: W.W. Norton, 1963, s.18-24.

²⁵ Rifat Okçabol, **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ütopya Yay. 2005, Ankara, s.17-19.

ise eğitim, fizik ve toplumsal çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği etkilerdir. Genel olarak klasik görüşler, eğitimi, toplumun bütünleyici bir parçası olarak ele almış, toplumun biçimleniş ve işleyişinde önemli role sahip olduğunu vurgulamışlardır. Onlara göre eğitimin rolü insanları toplumsallaştırmaktır.²⁶

19. yüzyıl sonunda rasyonel aklın ve bilimin ışığında eğitim aracılığıyla toplumsal, siyasal ve ekonomik yapıya şekil verilmesi düşüncesi egemen olmuş, bu nedenle eğitimin toplumsal ve ideolojik yönü ön plana çıkmıştır. Bu anlayış eğitimin, birey ve grupların siyasal iktidarlar tarafından kabul edilen değerler, yaşam tarzı, tutum ve alışkanlıkların toplumsallaştırılması şeklinde tanımlanmasına yol açmıştır. Böylece eğitim toplumsal olduğu kadar, ideolojik bir yeniden üretim aracı olarak önem kazanmıştır.²⁷

Eğitimin daha genel tanımlarına bakıldığında, örneğin Dewey’göre eğitim, toplumun kültürel yetilerini, değerlerini ve bilgisini yeni nesillere transfer eden ve kültürün devamlılığını sağlayan bir araçtır. Eğitim aynı zamanda bireye ne düşüneceğini değil, sadece düşünmeyi öğretmektir.²⁸ Her ne kadar eğitim bilgi, beceri ve kültürü aktarma işlevine sahip olsa da Piaget’e göre, eğitimin temel işlevi, “yeni şeyler yapabilen, sadece diğer kuşakların yaptıklarını yinelenemeyen, yaratıcı, yenilikçi, buluşçu erkekler ve kadınlar yaratmaktır. Eğitimin ikinci amacı ise, kendine sunulan her şeyi doğrulamadan, körü körüne kabul etmeyen, eleştireci beyinler oluşturmaktır.”²⁹

Eğitimin daha güncel bir tanımını ise UNESCO’nun 1998 dünya eğitim raporunda görülmektedir. Buna göre eğitim, günümüzde ileri teknikleri elinde bulunduranları ödüllendiren ve bunlara ulaşamayanları cezalandıran küresel bir ekonomi bağlamında toplumlar arasında benzerlik, farklılık ve çeşitliliklerin kaynağını oluşturmaktadır.³⁰

²⁶ Mahmut Tezcan, **Eğitim Sosyolojisi**, 11.Baskı, Ankara,1997, s.4-15.

²⁷ Kemal İnal, **Eğitim ve İktidar**, Ütopya Yay., 2004, Ankara, s.49.

²⁸ Gerald L. Gutek, **Eğitim Felsefesi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Çev. Nesrin Kale, 3. Baskı, Ütopya Yay., Ankara, 2006, s.111.

²⁹ Sevinç Güçlü, **Kurumlara Sosyolojik Bakış**, Editör: Sevinç Güçlü, Birey Yay., İstanbul, 2005, s.283-286.

³⁰ Ayfer Kocabaş, “Demokratik ve Alternatif Eğitim” **Yeniden İmece**, Ağustos 2006, s.73.

Tanımda da belirtildiği gibi eğitim, hem insanlar arasında eşitliği sağlayabildiği gibi, hem de çeşitli toplumsal ve sınıfsal farklılıkların da oluşmasını meydana getiren bir araç olabilmektedir. Eğitimde önemli olan bireylere gelecekte yapabilecekleri bir mesleğe yönlendirmek olduğu kadar, aynı zamanda eşitliği, bireysel ve toplumsal hakları ve eleştirel düşüncüyü aşılayabilmektedir.

2.1.3. Yoksulluk

Yoksulluk kavramının tanımlanmasındaki güçlük, yoksulluğun farklı boyutlarının birbirinden ayrılarak incelenmesinin bir sonucudur. Bu nedenle yoksulluk kavramının; mutlak yoksulluk, görelî yoksulluk, karma yoksulluk, öznel yoksulluk, yapısal yoksulluk ve yeni yoksulluk gibi farklı tanımları yapılmaktadır. Söz konusu yoksulluk tanımları sırayla kısaca şöyle özetlenebilir:

Mutlak yoksulluk (gıda yoksulluğu), Mutlak yoksulluk, hane halkı veya bireyin yaşamını sürdürebilecek asgari refah düzeyini yakalayamaması durumudur. Mutlak yoksul oranı, bu asgari refah düzeyini yakalayamayanların sayısının toplam nüfusa oranıdır. Bu nedenle mutlak yoksulluğun ortaya çıkarılması, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan minimum tüketim ihtiyaçlarının belirlenmesini gerektirir. Farklı bir ifadeyle kişinin yaşamını sürdürebilmesi için en temel ihtiyaçlarını karşılayamaması ya da bunun için gerekli gelire sahip olamamasıdır.³¹ **Görelî yoksulluk (gıda ve gıda dışı yoksulluk)** ise bir kişinin veya grubun yaşam düzeyini, kendisinden daha yüksek bir gelire sahip olan bir referans grubunun geliriyle karşılaştırması sonucunda ortaya çıkan bir olgu olarak tanımlanmaktadır.³² Görelî yoksulluk hesaplamalarında, bireyin insanca bir yaşam sürdürmesi için yaşadığı toplumsal çevredeki temel altyapısal, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılayamaması yoksunluklar kategorisi içinde ele alınmaktadır. Bunda *bireyin belirli bir yaşam düzeyine sahip olarak yaşamını sürdürebilmesi* için gerekli toplu taşıma, içme suyu, sağlık, eğitim ve kültürel etkinlikler gibi mal ve hizmetlerden yoksun olması durumu göz önüne alınmakta ve bunları karşılayacak gelir düzeyi saptanmaktadır.³³

³¹DİE, “2003 Yoksulluk Çalışması,” **Haber Bülteni**, Sayı 78, 2005, s.3.

³²Fikret Şenses, **Küreselleşmenin Öteki Yüzü, Yoksulluk**, İletişim Yay., İstanbul, 2001, s.91.

³³Songül Sallan Gül, “ Türkiye’de Yoksulluk ve Yoksullukla Mücadelenin Sosyolojik Boyutları: Göreliden Mutlak Yoksulluğa” **Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları**, Editör: Yasemin Özdek,

Bu iki yoksulluk tanımının yoksulluk olgusunu tamamen açıklayamadığı ve alternatif yoksulluk tanımlarına ihtiyaç olduğunu düşüncesi ile Burgignon ve Atkinson ve ülkemizde de İnsel, **karma yoksulluk** kavramını geliştirmişlerdir. Karma yoksulluk kavramıyla mutlak ve görelî yoksulluk seviyesini tek bir denklemde birleştirerek, bir dünya yoksulluk göstergesi önermişlerdir. Uluslararası karşılaştırma yapma amaçlı olmak yerine, küresel olarak tüm dünyayı aynı yoksulluk denklemi içinde ifade etmeye çalışan bu girişim, üç tür farklı yoksulluk durumunun olabileceğini ortaya çıkarıyor. Birinci grupta, her ülkede, hem mutlak hem de görelî fakirlik çizgisinin altında kalanlar yer alıyor. İkinci grupta, yoksulluk çizgisinin altında kalıp, kendi ülkelerindeki görelî fakirlik çizgisinin üzerinde kalanlar var. Bu grup, daha çok yoksul ülkelere özgüdür. Üçüncü grupta ise, mutlak yoksulluk çizgisinin üzerinde olup, kendi ülkelerindeki görelî yoksulluk çizgisinin altında kalanlar yer alıyor. Bu gruba ise, daha çok zengin ülkelerde rastlanmaktadır.³⁴

Öznel yoksulluk tanımı, yoksulluğun toplumun kabul edeceği minimum bir yaşam düzeyiyle ilgili olduğu düşüncesi ile yoksulluk çizgisini belirlemenin bir yolu olarak büyük ölçekli anketler yapılabileceğine dayanmaktadır. Bu anketler sonucunda ortaya çıkan refah düzeyleri ile gelirler arasında bağlantılar kurularak, kritik bir refah düzeyi seçilip ona karşılık gelen gelir düzeyi, yoksulluk çizgisi olarak kabul edilir. Minimum gerekli gelir, kamuoyu yoklamasıyla bir kez belirlendiğinde, bu cevaplar zamanla reel olarak artan yoksulluk çizgileri üretilmesinde kullanılır.³⁵

Bu tanıma bakıldığında, yoksulluk düzeyinin ölçülmesi, kişilerin kendi değerlendirmelerine, geçinebilmeleri için gerekli gördükleri gelir düzeyi esasına göre belirlenen bir “öznel” yoksulluk çizgisine dayandırılmaktadır. Bu durumda kendini yoksul hissetmeyenlerin yoksulluk çizgisinin üstünde, kendini yoksul hissedenlerin de bu çizginin altında olması beklenmektedir.³⁶ Ancak bu bakış açısı da mekansal güçlükler doğurmakta, kolaylıkla genellemeler yapılamamakta, istatistiksel sorunlarla karşılaşılabilir. Örneğin aynı gelir grubunda yer alan iki kişiden,

TODAİE Yay. Ankara, 2002, s.109. Görelî yoksulluğu anlayabilmek için Amartya Sen’in şu örneği verilebilir: Birleşik Devletlerde yaşayan Afrika kökenli Amerikalıların, üçüncü dünyadaki insanlardan daha çok zengin olmalarına karşılık, Beyaz Amerikalılara kıyasla görece yoksuldurlar. Sen, a.g.e., s.21.

³⁴ Ahmet İnsel, “İki Yoksulluk Tanımı ve Bir Öneri”, **Toplum ve Bilim**, Sayı 89, 2001, s.68.

³⁵ Mine Tan vd. **Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş**, TÜSİAD, 2000, İstanbul, s.98-99.

³⁶ Şenses, a.g.e., s.93-94.

kendisini yoksul hisseden yardımlardan yararlanabilmekte iken, kendisini yoksul hissetmeyen ise yardımların kapsamı dışında kalması gibi tersliklerle karşılaşabilmektedir.³⁷

Yapısal yoksulluk tanımında ise, kapitalizmin adil olmayan gelir dağılımı ve eşitsizliklerin bir sonucu olarak ortaya çıkan yoksulluğu ifade eder. Yoksulluğa yol açan nedenler çoğu kez; gelir seviyesinin düşüklüğü, ailenin geçimini sağlayan kişinin ölümü, sağlık sorunları, işsizlik, yaşlılık olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yapısal yoksulluk, yoksul olarak nitelenen gruplar içinde yaşlılar, tek ebeveynli aileler, özürlü ya da uzun süreli sağlık problemi olanlar işgücü piyasalarında ya çok düşük ücretlerle istihdam edilenler ya da hiç yer bulamayanların oranına vurgu yapılmaktadır. Yoksulluğa neden olan faktörlerin bu kadar ayrıntılı biçimde ele alınması, yoksulluğun asıl nedeninin; bireysel eksiklikler ya da çalışmama eğilimi değil, toplumsal yapıdaki olumsuz koşullarla ekonomik ve yapısal faktörlerden kaynaklandığına vurgu yapılmaktadır.³⁸

Yoksulluğun tanım ve ölçümlerindeki farklılıklara karşın, yoksulluğun genel olarak tanımlamak gerekirse; yoksulluk, bireylerin belirli bir ekonomik refahın altında yaşamasıdır denilebilir. Bir başka ifadeyle yoksulluk; insanların en temel gereksinimlerini bile karşılayamama durumudur.³⁹

Yeni Yoksulluk kavramı ise, toplumda dışlanma riski taşıyan, kenarda kalan, sistemle bütünleşmesi giderek zorlaşan bir tabakaya işaret etmektedir⁴⁰ Yeni yoksulluğu diğer yoksulluk türlerinden ayıran temel özellik gelir yetersizliğinden kaynaklanan, modern toplumun temel özelliği olan tüketimden yoksun olma ya da tüketememe durumu ve toplumdan dışlanma duygusudur.⁴¹ Tüketmenin ortadan kalkması, bireylerin en temel gereksinimleri olan beslenme, barınma sorunlarıyla karşı karşıya kalma ve aynı zamanda temel haklardan olan sağlık ve eğitim hizmetlerinden yararlanamama durumlarını da ortaya çıkarmaktadır.

³⁷ Şenses, a.g.e., s.9.

³⁸ Marshall, a.g.e., s.827.

³⁹ Gül, Hüseyin ve Ergun Cem, “Mutlak Yoksulluk ve Nedenleri:Ankara Örneği”, **Yoksulluk**, Deniz Feneri Yay., Cilt-1, İstanbul, 2003, s.389.

⁴⁰ Buğra ve Keyder, a.g.e., 2003, s.20.

⁴¹ Zygmunt Bauman, **Çalışma Tüketicilik Ve Yeni Yoksullar**, Çev.: Ümit Öktem, Sarmal Yay., İstanbul, 1999, s.126.

1970’li yıllardan itibaren yoksul kesimlere verilen desteklerin ortadan kalkması, yoksulluğun gittikçe derinleşmesine ve yoksulluktan çıkmanın imkânsızlaşmasına yol açmıştır. Oluşan bu yeni süreçte yoksullukla karşı karşıya kalan kesimler için “yeni yoksulluk” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Yeni yoksulluk sürecinde ortaya çıkan üç önemli noktanın olduğu vurgulanmaktadır. Bunlardan ilki, yoksullara olan gereksinimin giderek azalması nedeniyle yoksulluğun, artık sistemin problemi olmaktan çıkarıldığıının gözlemlenmesidir. Bilgi toplumuyla birlikte emeğe duyulan ihtiyacın azalması, yoksullara duyulan ihtiyacın da azalmasına yol açtığı ve bu durumun suç oranlarında artışlar meydana getirerek sistemin yapısına bir tehdit oluşturmaya başladığı belirtilmektedir. İkinci olarak yeni yoksulluğun ortaya çıkmasıyla *kıtlık yoksulluğundan risk yoksulluğuna geçiş sürecinin* ortaya çıktığına dikkatler çekilmektedir. Üçüncü nokta ise yoksulluk stratejisi geliştirme yeteneği olamayan kitlelerin kronik işsizlik ve yoksulluk karşısında mücadele vermeme özelliğinin görünür bir hal aldığı belirtilmektedir.⁴²

Mingione, yeni yoksulluğu, eski durağan yoksulluğun yerini almış, dinamik ve sosyal dışlanma ile iç içe geçmiş bir yoksulluk türü olarak ifade eder. Ayrıca içerisinde toplumla bütünleşememeyi, kişisel özgüven eksikliğini, toplumsal bütünleşme araçları olan sağlık, temel eğitim ve iş edinebilme kabiliyetinden yoksun olma gibi belirleyicileri içinde barındırdığını vurgular.⁴³

2.1.4. Çocuk Yoksulluğu

Çocuk yoksulluğu kavramı yoksulluğun, çocuklar üzerindeki negatif etkileri ile ilgili olarak geliştirilen bir kavramsallaştırmadır. Özünde kavram, savunmasız olan çocukların, yoksulluğun getirdiği risklere karşında savunmasız kalmalarına, gelecekte düşük eğitilmiş olmalarına, sağlık olanaklarına erişememelerine, madde bağımlısı olmalarına, suç işlemelerine, toplumsal dışlanmaya maruz kalmalarına, işsiz ve muhtaç olmalarına vurgu yapmaktadır. Çocuk yoksulluğu tartışmalarında, çocukların geliri olmadığı için "yoksul" sayılamayacağını belirten görüşler olsa da çocuk yoksulluğu, her zaman ailenin yoksulluğu ile iç içe geçmiş bir olgudur.

⁴² Oğuz Işık ve M. Melih Pınarcıoğlu, **Nöbetleşe Yoksulluk**, 2. Baskı, İletişim Yay., İstanbul, 2002.,s.70-72.

⁴³ Enzo Mingione, “Güney Avrupa Refah Modeli ve Yoksulluk ve Sosyal Dışlanmaya Karşı Mücadele” **Sosyal Politika Yazıları**, Der., Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, 2. Baskı, İletişim Yay., 2006, İstanbul, s.262.

Özellikle 1970’li yılların başlarından başlayarak toplam yoksulluk içinde çocukların oranında görülen artış çocuk yoksulluğunun daha dikkatli bir şekilde ele alınmasını gerektirmiştir.⁴⁴ Çocuk yoksulluğu UNICEF tarafından üç temel bileşen etrafında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki, hanedeki anne ve babanın yaşı, eğitim düzeyi, hanede yaşayan kişi sayısı ve tek ebeveynliliktir. İkinci bileşen, küreselleşme ile artan özelleştirme girişimlerinin getirisi olan işsizlik, düşük ücretler, işgücü göçleridir. Üçüncüsü ise siyasal iktidarların refah artırıcı sosyal politikalara ayırdıkları payların düşük olmasıdır.⁴⁵

Çocuk yoksulluğunun kapsamlı bir tanımı UNICEF 2005 “Dünya Çocuklarının Durumu” raporunda verilmektedir. Rapora göre; çocuk yoksulluğu, çocukların yaşama, büyüme ve gelişmeleri açısından gerekli maddi, manevi ve duygusal kaynaklardan yoksun bir biçimde yaşamalarını, bu yüzden haklarından yararlanamamalarını, potansiyellerini tam olarak geliştirememelerini ve topluma tam ve eşit üyeler olarak katılamamalarını anlatır.⁴⁶

2.1.5. Sosyal Dışlanma

Sosyal dışlanma, 1980 sonrası hatta 1990’larda daha sık kullanılmaya başlanan temelde işgücü piyasalarından yararlanamaması sonucu bireylerin dezavantajlı konumlarını veya Sen’in deyimiyle “yapabilirlik yoksunluğu” durumlarını ifade eder. Bauman’a göre sosyal dışlanma bireylerin tüketim çağında yeterince tüketememeleri ile bağlantılıdır. Tüketememe durumu bireyleri toplumsal aşağılanma sonucunda, yetersizlik duygusu ile içlerine kapanıp toplumsal yaşamın dışında kalmalarına neden olmaktadır.⁴⁷ Sosyal dışlanma bireysel yaşamın farklı yönlerini etkilemektedir. Örneğin; ekonomik yetersizlikler sonucunda tüketememe durumunu; psikolojik olarak bireyin kendisini yetersiz, değersiz ve hatta suçlu hissetmesini; siyasal olarak siyasal katılımdan dışlanma sürecini oluşturur. Bu nedenle sosyal dışlanma kavramı çoğunlukla günümüzde yoksullukla birlikte sıkça kullanılan bir kavram olmuştur.

⁴⁴ Şenses, a.g.e., s.140.

⁴⁵ UNICEF **Inocenti Research Center Child Poverty in Rich Countries**, Report Card No:6, Florence, 2005a.

⁴⁶ UNICEF, **Dünya Çocuklarının Durumu 2005**, s.18.

⁴⁷ Bauman, a.g.e, s.10, 60.

Giddens'a göre sosyal dışlanma insanları toplumsal süreçten ayıran mekanizmalarla ilgili bir kavramdır. Örneğin toplumun büyük bir kısmını ekonomik olanaklara erişimden alıkoymak, dışlanmanın bir ön koşulunu oluşturur.⁴⁸ Buna benzer şekilde yine toplumun bazı kesimlerinin eğitim, sağlık gibi temel hizmetlerden mahrum kalmaları, sosyal dışlanmayı ortaya çıkaran nedenler olarak gösterilebilir. Durkheim ise sosyal dışlanmayı, insanların toplumun genelinden dışlanması olarak tanımlar ve kavramı anomi kavramı ile ilişkilendirerek ele alır.⁴⁹

Sonuç olarak sosyal dışlanma, kişilerin toplumun dışına itilmeleri ve toplumsal hayata katılımlarının engellenmesi süreci olarak görülmektedir. Bu durum dışlanan kişilerin bir yandan işgücü piyasalarına ya da gelir getirici faaliyetlere, eğitim ve öğretim imkanlarına ulaşımında zorluklar yaşamasını getirirken, diğer yandan da toplumsal ilişkilere dahil olmasını engelleyici sonuçlar doğurur. Dışlanmış olan kişilerin sahip oldukları toplumsal güç oldukça sınırlı olduğundan, karar alma süreçlerine katılımları da sınırlı olmaktadır. Tüm bunlar bu kişilerin, genelde kendilerini güçsüz ve günlük yaşamlarını etkileyecek kararları alma konusunda kontrolü ellerinde tutmaktan aciz hissetmelerine neden olmaktadır.⁵⁰

2.1.6. Fırsat Eşitliği

Fırsat eşitliği kavramını açıklayabilmek için tarihsel süreçte eşitlik kavramının nasıl dönüştüğüne bakmak yerinde olacaktır. Sanayileşme öncesinde, klasik sosyolog ve iktisatçıların dile getirdikleri doğal haklar⁵¹ (yaşama, özgürlük ve mülkiyet hakkı) toplumsal yaşamın kurallarına şekil vermekteydi. Eşitlik kavramı da özellikle Fransız Devrimi döneminde temel bir hak olarak kabul edilmiştir. Fransız Devrimi ile tartışmaya başlanılan eşitlik kavramı beraberinde özgürlük kavramının tartışılmasını da getirmiştir. Bu nedenle tartışmalar temelde iki tür eşitlik ve özgürlük anlayışı çerçevesinde şekillenmiştir. Tartışmalardan ilki, gerçek özgürlüğün mutlak eşitlik ile sağlanacağını savunmuştur. Bu tür bir anlayış toplumsal düzene müdahale ile eşitliğin sağlanabileceğini ileri sürer. İkinci anlayış ise, eşitliği sadece yasalar önün

⁴⁸ Anthony Giddens, **Üçüncü Yol**, Birey yay., İstanbul, 2000, s.119.

⁴⁹ Marshall, a.g.e., s.150.

⁵⁰ Fikret Adaman ve Çağlar Keyder, **Türkiye’de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma**, Boğaziçi Sosyal Politika Forumu, s.6, www.spf.com. Son Erişim : 19.09.2007.

⁵¹ Klasik doğal haklar aynı zamanda, “birinci kuşak insan hakları” olarak da bilinmektedir.

sağlanabileceğini ve makul olanın bu tür bir eşitlik ve özgürlük anlayışında yattığını savunur. Hiçbir toplumsal gruba bir diğerinden daha fazla ayrıcalığın tanınamayacağı düşüncesi ile eşitlik gerçek anlamda sağlanabilir.⁵² Ancak temel bir hak olarak kabul edilen eşitliğin sınırsız olması, sağlanamayacak bir gerçeklik olarak kabul edilmiş ve eşitliğin sınırları çizilmiştir. Örneğin, toplumda herkesin eşit maddi olanaklara sahip olmadığı düşünüldüğünde, var olan kaynak ve malların herkese eşit bir şekilde bölüştürülmesi fikri ile ancak eşitliğin mülkiyet temelli yönü tamamlanmış olur. Böyle bir anlayış ile aynı zamanda özel mülkiyet edinmenin önü kapatılmış ya da liberal sistemin devamlılığı engellenmiş olacaktı. Çözüm olarak da yasalar önünde eşitliğin sağlanabileceği görüşü öne çıkarılmıştır. “Yasalar her bireye kendisinden daha zengin, daha iyi olanaklara sahip olan kişilerin durumuna ulaşma hakkını verir.” Bundan sonrası bireyin kendi yetenek ve isteklerine bırakılmıştır. Böyle bir anlayış ile zengin insanlardan nüfus bakımında çoğunlukta olan kişilerin başkaldırısı yasal olarak engellenmiş olmakta ve maddi anlamdaki eşitsizliklerin toplumsal eşitsizliklere işaret etmediği düşüncesi egemen konuma getirilmektedir. Söz konusu eşitlik ve özgürlük anlayışı, aynı zamanda kaynakların yeniden dağıtımını gerektirmediği için mevcut düzen ile uyumu sağlanmıştır. Ancak burada eşit olmayan insanların eşit sayılması ile ortaya çıkan büyük bir çelişkinin göz ardı edilmiş olmasıyla yoksulluk ve eşitsizlik sorununu günümüzdeki boyutlara ulaştırmıştır.⁵³

Fırsat eşitliği kavramı ise her insana, belirli hizmetlere erişimde eşit şansın verilmesini içerir. Ancak böyle bir eşitlik sonuçların eşitsizliği konusunu gündeme getiri ki bu da ayrı bir tartışma konusudur. Rawls, fırsat eşitliğinin kusurlu bir kavram olduğu düşüncesindedir. Çünkü bireyin sahip olduğu fırsatların sınıfsal ve sosyal durumlar tarafından şekillendiğini belirtir. Bu nedenle eşit fırsat garantisine ulaşmak mümkün olmayan bir düşünceden ibarettir. Ancak var olan fırsat eşitsizliklerinin azaltmak daha iyi konumda olanların dezavantajlı olan guruplara sağlayacağı destekle mümkündür. Fırsat eşitliğine bu şekilde yaklaşabilmek ise

⁵²Gencay Şaylan, **Değişim, Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi**, 2. Baskı, İmge Kitabevi, 2003, Ankara

s.80.

⁵³ a.g.e., s.54-55.

demokratik eşitlik anlayışı ile hukuksal temelle sağlanabilir.⁵⁴ Burada fırsat eşitliğinin sağlanmasında, pozitif ayrımcılık tartışmaları devreye girer. Fırsat eşitliği fikri evrensel olarak kabul edilmiş olan zorunlu eğitim anlayışının temelini oluşturur. Eğitime ulaşmada sağlanan fırsat eşitliği ile birlikte insan sermayesi bakımından insanların eşitleneceği düşünülür. İnsan sermayesinin sağlanması ile bireylerin gelecekteki hayat şartlarının daha eşit olacağı düşünülür. Bu tür düşüncelerle eğitime verilen önem dünyada gittikçe artmıştır. Ancak, 1960'lara gelindiğinde eğitimle edinilen niteliklerin eşitliği sağlamada yetersiz olduğu fark edilmeye başlanmıştır. Bu nedenle refah devleti uygulamalarında pek çok ülke fırsat eşitliklerini sağlayabilmek adına daha geniş eşitlik yaratacak politikalara yönelmeye başlanmıştır. Özellikle dezavantajlı gruplara yönelik olarak pozitif ayrımcılık programları bu dönemde önem kazanmıştır. Çünkü miras alınan dezavantajların insan sermayesinin ötesinde bireylerin yaşam şanslarını derinden etkilediği görülmüştü.⁵⁵

2.1.7. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı dünyada değişen ekonomik yapılarla birlikte ele alınması gereken bir kavramdır. Çocuk yoksulluğu açısından kavram, kız çocuklarının en dezavantajlı kategoriler olması açısından önemlidir. Sanayileşme ile başlayan kadınların kamusal alanda dahil olmaya başlamaları ve iş yaşamındaki dezavantajlı konumları ile birlikte özellikle feminist hak savunucularının “eşit işe eşit ücret” talepleri ile birlikte kavram biçim kazanmıştır. Aynı zamanda kadınların hem özel alanda hem de kamusal alanda erkeklerle eşit haklara sahip olmaları gerektiği savunulmaya başlanmıştır.⁵⁶

⁵⁴ Ayrıntılı bir tartışma için bkz., Songül Sallan Gül, **Sosyal Devlet Bitti, Yaşamın Piyasa!**, Etik Yay., İstanbul, 2004, s.112-124.

⁵⁵ İskandinavların bu konudaki çalışmaları oldukça kapsamlıdır. 1960'ların sonlarında başlatmış oldukları “hayat seviyesi” araştırmaları, devletin eşitliği sağlama politikalarında aşırı bir şekilde kadınlara yönelmesine yol açmıştır. İsveç ise eğitim ile kazanılan sermayenin sınıf kökeninden sıyrıldığı tek ülke örneğini oluşturmaktadır. Ayrıntılı tartışma için bkz, Erikson vd., **Welfare Trends in Scandinavian Countries**, 1991; aktaran Gosta Esping- Andersen, “Toplumsal Riskler ve Refah Devletleri” , **Sosyal Politika Yazıları**, 2. Baskı, Derleyenler: Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, İletişim Yay., İstanbul, 2006, s.48-53.

⁵⁶ Serap Kayasü, “Değişen Dünya Düzenleri, Değişen ‘Kadın’lar: Toplumsal Cinsiyetin ‘Değişen’ İçeriği” **Toplum ve Bilim**, Sayı 75, 1997, s.171-177.

Toplumsal cinsiyet eşitliği toplumsal kurumlar içerisinde kadın ve erkeğin var olan kaynak, fırsat ve güç kullanımında eşit olması durumunu ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği de yine kaynak, fırsat ve güç paylaşımında her iki cinsin eşit koşullara sahip olamamasını ifade etmektedir. Örneğin toplumsal bir sorun olan yoksulluk karşısında kadınlar ve erkekler aynı risk oranını paylaşmamakta, kadınların yoksul olma olasılığı her zaman her ülkede erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu tezi özellikle geniş ölçekli ve karşılaştırılmalı olarak uluslararası kuruluşların (UNESCO, UNDO, OECD vb.) çalışmalarıyla ortaya konmuştur. Bunun nedeni ise tanıtımda verilen kaynak, fırsat ve güç alanlarında eşitsizliklerin kadınların aleyhine olmasında yatar. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin doğrudan yoksullukla bağlantılı olduğu söylenebilir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden dolayı mağdur olan kadınlar ve kız çocukları mevcut kapasitelerini gelire ve refaha çevirmek bakımından oldukça sıkıntı çekerler bunun nedenleri arasında, hane gelirinin üyeler arasında eşitsiz paylaşımı, mülkiyet hakkında eşitsiz bölüşümün olması, işgücü piyasalarındaki cinsiyete ayrımcılığı, ekonomik ve politik kurumlarda karşılaşılan sosyal dışlanma sayılabilir.⁵⁷

Kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olma talepleri aynı zamanda kadınların, erkeklerle aralarındaki özel ilgi, yetenek ve gereksinim farklılıklarından dolayı ‘farklı haklar’ talepleri de yurttaşlık haklarını arama sürecinde görülür. Kadınların iki şekildeki hak talepleri Carole Pateman tarafından, Wollstonecraft İkilemi olarak adlandırılır. Pateman, bu tarzdaki hak taleplerinin gerçekleştirilebilmesi düşüncesinin gerçeklikle bağdaşmadığını savunur. Bu ikilemin başarısız olacağına örnek olarak da AB toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları gösterilir. Söz konusu politikalarda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayabilmek adına kadınların her iki hak talebi de uygulanmaya çalışılmış ancak, eşitlik sağlanamamıştır.⁵⁸

Temelde, cinsiyet temelinde uygulanan haksızlıkların ortadan kaldırılmasına dayanan toplumsal cinsiyet eşitliği, gerek eğitim kademelerinde ve gerekse de iş

⁵⁷ Yıldız Ecevit, “Toplumsal Cinsiyetle Yoksulluk İlişkisi Nasıl Kurulabilir? Bu İlişki Nasıl Çalışılabilir?” **C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi**, 25 (4), 2003 Özel Eki, s.83.

⁵⁸ Mine Göğüş Tan ve Nazlı Somel, “Eğitimde Destek Mekanizmalarına Yansımalarıyla Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği” **TODAİE**, Cilt 38, Sayı 1, 2005, s.1-2.

yaşamında sağlanması gereken ve böylece de toplumsal yaşamda kadın ve erkek arasında eşitliğin sağlanabileceğine vurgu yapar.⁵⁹

2.2. Çocuk Yoksulluğunu Önlemede Eğitimin Rolünü Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar

Eğitim aracılığıyla toplumsal, siyasal, ekonomik yeniliklerin ve ilerlemelerin sağlanabileceği ve sosyal hareketliliğin gerçekleştirilebileceği düşüncesi 19. yüzyıl sonunda şekillenemeye başlamıştır. Sanayileşme ile birlikte eğitimin önem kazanmaya başlaması, modern toplumda eğitimin rolünün ne olacağı ya da ne olması gerektiği ile ilgili birçok yaklaşımın gelişmesine sebep olmuştur. Bu yaklaşımların yaşanan tarihsel süreçler içerisinde, dönemin toplumsal ihtiyaçlarına, değişim süreci ve dinamikleri ile ideolojik yönelimlerin gelişmesine göre şekillenmiştir. Eğitimin rolüne ilişkin farklı kuram ve yaklaşımlar ele alınırken bu tarihsel sürece sadık kalınarak günümüzdeki eğitim anlayışına hangilerinin şekil verdiği ve gelecekte hangilerinin vereceğini anlamak gerekmektedir. Bu çalışmada iki temel yaklaşımın belirleyici olduğu belirtilebilirse de günümüzde eklektik yaklaşımlar daha açıklayıcı niteliktedir. Son otuz yılda sosyolojik temelli işlevselci ve çatışmacı kuramlardan farklı olarak, yeni eklektik ve disiplinler arası yaklaşımların bu alanda egemenlik kurmaya başladığı görülmektedir. Özellikle iktisadi bakışın “insan” ve “eğitim” ile ilgili konularda sosyolojide toplum yerine kültürün temel alındığı ile ekonomide ise piyasa ve işletme anlayışı odaklı eklemlleme çabası yeni yaklaşımların gelişimine kaynaklık etmiştir. Bu nedenle yoksulluk ve eğitim ilişkisini kurabilmek adına işlevselci ve çatışmacı kuramların yanında yoksulluk kültürü yaklaşımı, küreselleşme söylemlerinin yaygınlaşmaya başlaması ve bilginin değerinin gittikçe artması ile birlikte şekillenen sosyal sermaye, insan sermayesi ve kapasite yaklaşımları da sosyolojik boyutları ile ele alınmaya çalışılacaktır.

2.2.1. İşlevselci Kuram

Bu kuram temelde işlevselci kuramların bir bileşeni olarak Durkheim ve Parsons ağırlıklı olarak, eğitim sosyolojisinde klasik yaklaşımı ifade eder. İşlevselci kuram, 1970’li yıllara kadar sosyoloji ve pedagoji alanında uzun yıllar egemenliğini

⁵⁹ Marshal, a.g.e., s.100-101.

sürdürmüş bir kuram özelliğini taşımaktadır.⁶⁰ Yaklaşım, eğitim kurumlarının toplumdaki rolünü açıklamakta ve çağdaş toplumlarda eğitim kurumlarının nasıl meşrulaştırıldığını ifade etmektedir. İşlevsel çözümlemede işlev kavramı, herhangi bir sistemin varlığı için gerekliliği ve zorunluluğu ifade eder. Bu yaklaşımda toplumsal sorunları çözme işlevini kurumsal sistemler üstlenmiştir. Kurumlar sorun çözme mekanizmalarıdır.⁶¹ Bir başka ifadeyle kurumlar yoluyla çözüm yolları sürekli mekanizmalara dönüştürülmektedir. Her kurum, sistemin bir alt bileşeni olarak kabul edilir ve her alt bileşenin kendisine ait görevleri vardır. Aynı şekilde her kurum ya da her alt sistemin de kendi içerisinde alt sistemleri bulunabilmektedir. Örneğin eğitim sistemi, toplumsal bütünün bir alt sistemidir. Aynı zamanda kendi içerisinde, öğretmen, müdür, öğrenci, okul aile birliği gibi alt sistemlere ayrılmakta ve bu sistemin işlemesi için her alt sistem kendi görevini yerine getirmek zorundadır.

62

İşlevselcilere göre, eğitimin işlevleri toplum için büyük önem taşımaktadır.⁶³ Çağdaş toplumda eğitim, iki işlevi ile önem kazanır. Bunlardan birincisi, fırsat eşitliğinin yaratılması işlevidir. Bir başka ifadeyle eğitim, bireylerin toplumsal kökenlerine bakmaksızın, onları yetenek ve becerileri doğrultusunda fırsat eşitliğine gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Eğitimin öne çıkan ikinci işlevi ise, gün geçtikçe değişen ekonomik koşullar karşısında, toplumsal sürekliliğin sağlanması için yeni durumlara uyum sağlayacak bireyler yaratmaktır. Eğitim bireylere gereken bilişsel beceri ve normlar kazandırarak bu işlevini yerine getirir.⁶⁴ İşlevselciliğin sözü edilen iki temel işlevinin yanında, modern toplumlarda eğitimin ayrıca üç işlevinin daha öne çıkartıldığı da görülmektedir. Birincisi, eğitim sanayileşme sürecinde *iş gücü kaynağı yaratması*dır. İkincisi, eğitimin, *en yetenekli bireyleri*

⁶⁰ Mahmut Tezcan, **Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. Ankara, 1993, s.9.

⁶¹ İşlevselci yaklaşım temelde, toplumsal bütün içerisinde çatışma unsurlarından çok uyum unsurlarını öne çıkarmaktadır. Toplum denen ve bir organizmaya benzetilen sistemin birlik ve bütünlüğü toplumsal düzenin varlığına dayandırılmaktadır. Toplumsal bütün içinde her şeyin bir işleve sahip olduğu kabul edilmektedir. Çatışmalar sonucunda ortaya çıkacak olan değişim ise toplumsal düzene karşı bir tehdit olarak algılanmaktadır. Bu nedenle işlevselci yaklaşım, muhafazakâr bir yaklaşım olarak nitelendirilebilmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Swingewood, 1998, s.268.

⁶² Mark Abrahamson, **İşlevselcilik**, Çev. Nilgün Çelebi, Konya, 1990, s.4.

⁶³ Jeane H. Ballantine, **The Sociology of Education-A Systematic Analysis**, New Jersey, PrenticeHall, Englewood Cliffs, 1968, s.9.

⁶⁴ Mine Tan, "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma", **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 23, Sayı:2, Ankara, 1990, s.560.

*seçip diğer bireyleri eleme işlevi görmesidir. Son olarak eğitimin, toplumun temel değerlerini toplumun yeni üyelerine aktararak, toplumsal bütünleşmeyi sağlamasıdır.*⁶⁵ Bu üç işlev, yoksul aileler ve çocukları için daha da işlevsel bir nitelik taşımaktadır. Çünkü eğitim hem fırsat eşitliği hem bütünleşme hem de bireyin sosyal hareketliliğini sağlayan temel işlevleri yerine getirmektedir.

İşlevselci teori, sosyolojide özünde Durkheim'a dayanır. Durkheim, toplumsal düzenin sağlanmasında kurumları, toplumsal dayanışmayı yerine getiren sistemler olarak görmektedir. Eğitim kurumuna da, farklı bireylerin toplumsal kolektivitelerini geliştiren, ahlaki yönlerini güçlendiren bir rol atfetmektedir.⁶⁶ Durkheim'a göre eğitim olgusu, temel olarak toplumsaldır. Ona göre genç kuşağın toplumsallaşması eğitimin özel bir işlevidir. Durkheim eğitimi, bir çocuğu yetiştirmek, onu bir ya da birden fazla topluluğun üyesi yapmaya zorlamak olarak tanımlar. Ancak, *her toplum için eğitimin gerekliliği üzerinde durarak, eğitimin insanları disiplinli olmaya ve itaatkâr olamaya alıştırdığını ve bu alışkanlığın toplumun sürekliliği için gerekli olduğunu belirtir.*⁶⁷ Bireysel yeteneğin toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesi de ancak disiplin ve itaat ile mümkündür. Eğitim ile elde edilen bilgi ve becerileri bireyden hem siyasal toplum hem de kendisinin özel çevresi ister. Toplumun sürekliliği ve uyumu bu şekilde sağlanır.⁶⁸

Durkheim'e göre, her toplum, sürekliliğini koruyabilmek için ortak normlara, değerlere ve düşüncelere ihtiyaç duyar. Bir topluma üye olan insanlar da belli ölçülerde benzer norm, değer ve düşüncelere sahip olmalıdır. Eğer toplumun üyeleri benzer değer ve kuralları paylaşmazlarsa o toplum içinde çatışmalar, karmaşalar kaçınılmaz hale gelir. Bu yüzden eğitimin temel işlevi toplumda ortak yönler yaratmak olmalıdır. Özellikle modern toplumda okulu, değerlerin iletilmesi amacına hizmet eden ve böylece toplumsal bütünleşmenin sağlanmasına büyük katkı sağlayan bir sistem olarak görür.⁶⁹ Toplumun sürekliliği ancak bu şekilde sağlanabilir. Bu

⁶⁵ Tony Bilton, vd., **Introducoriy Sociology**, London, Mcmillan, 1991, s:308-309, akt., İnal, a.g.e., s.65.

⁶⁶ Alan Swingewood, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çev.: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yay. Ankara, 1998, s.266.

⁶⁷ Raymond Aron, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çev. Korkmaz Alemdar, 3. Basım, Bilgi Yay., Ankara, 1994, s.271-272.

⁶⁸ Emile Durkheim, **Education and Sosyoloji**, Free Pres, Chicago, 1956, s.72

⁶⁹ Ruth A. Wallace ve Alison Wolf, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Punto Yayıncılık, İzmir, 2004, s.31.

yüzden Durkheim, her çocuğun okula gitmesini zorunlu görür. Ona göre eğitim kurumu, hem bireyi toplumsallaştırmalı hem de toplumun devamlılığını sağlamalıdır. Eğer eğitim kurumları bu iki işlevi yerine getirebilirse, toplumun ihtiyaç duyduğu insan türü yetiştirilmiş olacaktır. Kısacası eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipine göre şekillendirilmelidir. Burada eğitimin tamamen araçsal yönüne dikkatler çekilmektedir.

Durkheim için eğitimin temel işlevi bireyin bilgi ve becerilerini bireyin kendi çıkarı için geliştirmek değildir. Ona göre toplumsal çıkarlar bireysel çıkarların önündedir. Bu nedenle bireyin yetenekleri ve becerileri toplumun yararı için ortaya çıkartılıp geliştirilmelidir. Durkheim eğitimi, “yetişkinlerin henüz toplumsallaşmamış yeni nesiller üzerinde yaratmış oldukları etki” olarak görür. Eğitimin hedefini ise; bu gençleri toplumun isteği gibi şekillendirmek, toplumun gereksinmelerine uygun beceriler edindirmek olarak tanımlar. Başka bir deyişle, eğitim, toplumda meşru olarak kabul edilecek değer, norm ve düşünceleri meşrulaştırma aracı olarak görür.⁷⁰ Durkheim toplumsal sınıf ve eğitim farklılaşması üzerinde de durmuştur. “Bugün dahi eğitimin toplumsal sınıflara göre değiştiğini görmüyor muyuz?” diye sorar ve kentlinin eğitiminin köylünün eğitimine, burjuva eğitiminin de işçinin eğitimine benzemediğini söyler. Bunu uzmanlaşmanın bir gereği ya da sonucu olarak görür.⁷¹

İşlevselci düşüncenin bir diğer önemli savunucusu ise Parsons’dır. Parsons da Durkheim gibi, toplumsal dengenin sağlanması için değer ve normların önemi üzerinde durmuştur. *Denge ya da uyumu* toplumun merkezine almıştır.⁷² Toplumsal uyumun sağlanması için ortak fikir ve değerler olsa bile Parsons, toplumsal yaşamda çatışma yaratabilecek fikirlerin de olabileceğini hatırlatır. Farklı bir ifadeyle, sistem durmadan değişim geçiren ve aynı zamanda içsel dengesini koruyabilen bir birlik oluşturmaktadır. Parsons, toplumsal bütünleşmeyi asıl vurgu noktası olarak kullandığı halde hiçbir toplum kusursuz bir şekilde bütünleşemeyeceğinin altını çizer. Bu yüzden ortaya çıkabilecek çatışmaları uyumlulaştıracak aracı kurumlara ihtiyaç olduğunu ifade eder. Toplumu bütünleştiren kurumlar, meşru değerler

⁷⁰ İnal, a.g.e. s.62-63.

⁷¹ Tezcan,a.g.e., 1993, s.13.

⁷² Graham C. Kinloch, **Sociological Theory**, s.194.

üretmek, bireyler toplumun genel yapısıyla uyumlulaştırma işlevine sahiptirler. Parsons'a göre toplum ortak değerler sistemi ile ayakta kalabilir.⁷³ Başka bir deyişle toplumun değerleri üyeleri tarafından paylaşılıp benimsendiği sürece toplumsallaşma gerçekleşebilir ve toplumsallaşmanın toplumsal kontrolün sağlanmasında güçlü bir baskı yarattığı söylenebilir.

Ancak Parsons, sağlanan toplumsallaşmanın sürekliliğinin de sağlanması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu noktada Parsons, insanların nasıl toplumsallaştıklarını açıklamaya çalışır. Parsons'e göre, insanlar toplum içerisinde, diğer insanların kendilerinden ne beklediklerini (rol beklentileri ve normatif beklentiler) öğrenirler. Bunun sonucunda yaşamış oldukları toplumun kültürünü ve değerlerini içselleştirmeye ve bunlar doğrultusunda davranışlar geliştirmeye başlarlar. Tüm bunların sonucunda da bireyler toplumsallaşma sürecine katılmış olurlar ve toplumsal dengenin sağlanmasında kendilerine düşen işlevleri yerine getirmiş olurlar.⁷⁴ Örneğin, ailelerin; okula gitme, okulda başarılı olma, büyüdüğünde bir işe sahip olma gibi istekleri çocuklarından bekledikleri bazı rollerdir. Bu beklentileri çocukların içselleştirmesi, okula gitme, ders çalışma gibi davranışları beraberinde getirir. Böylece okula giden çocuk, daha farklı toplumsal değerleri, becerileri ve bilgileri de okuldan edinerek toplumsallaşmaya başlar. Beklentileri yerine getiren birey bunun karşılığında toplum tarafından kabul edileceğini öğrenir.

Parsons'un toplumsal sistemi açıklamak için geliştirdiği AGIL⁷⁵ dörtlüsünden L (Latent): *gizli örnek koruma ya da gerilim yönetimi* olarak açılmaktadır. Gerilim yönetiminde **eğitim, din ve aile** devreye girmektedir. Toplumsal sistem içerisinde yaşanan herhangi bir uyumsuzluk durumunda bu kurumlar, toplumun değer sistemini bozulmaktan koruma ve toplumsal değerlerin aktarılması işlevini sağlayarak,

⁷³ İnal, a.g.e. s.64.

⁷⁴ Wallace ve Wolf, a.g.e. s.33-35.

⁷⁵ AGIL'in ilk harfi olan A (adaptation), uyum anlamına gelmektedir. Toplumsal yaşantının uyumlu bir şekilde devamlılığının sağlanmasında Parsons, kurumlara görev düştüğünü belirtir. G (goal attainment) amaca yönelme demektir. Her sistemin amacına ulaşabilmesi için sistemin kaynak ve enerjileri seferber edilebilmeli ve amaçlar arasında öncelikli olanlar belirlenmelidir. I (integration) ise bütünleşme anlamı taşımaktadır. Bütünleşme ile Parsons, sistem içinde, birimler arasındaki ilişkilerin koordine edilip düzenlenmesine vurgu yapmaktadır. Wallace ve Wolf, a.g.e. s.45. Parsons'un bu şekilde formüle etmiş olduğu dörtlünün temel sebebi, toplumsal sistemin sorunlarının ancak bu dört işlevsel zorunlulukların yerine getirilmesi ile sağlanabileceğine olan düşüncesidir. Parsons'un temel ilgi noktası olan *denge* konusu kendisini böyle bir akıl yürütmeye götürmüştür.

sistemin üyelerinin uyumlulukları teminat altına alınmış olur.⁷⁶ Araştırmanın konusu bakımından Parsons'ın eğitim kurumuna ait görüşlerine bakıldığında, okulun, toplumun bütünlüğüne hizmet eden iki işlevi üzerinde odaklandığı görülür. Bunlar toplumsallaşma ve seçme işlevleridir. Eğitim de din ve aile kurumu gibi ortak değerler sistemi yaratarak, toplumsal amaçların birey tarafından içselleştirilmesini sağlamaktadır. Değer ve normları içselleştiren birey, statükoya uyumlu hale getirilmektedir. Eğitimin seçme işlevi ise öğrencileri farklı meslek alanlarına yönlendirmektedir.⁷⁷

İşlevselci görüşün bir başka temsilcisi olan Robert K. Metron, işlevselci düşüncesini belirtirken toplumun sürekli bir denge halinde olmadığına ve toplumsal sistem içinde bazı dengesizliklerinde olabildiğini ve bu dengesizliklerin bozuk işleve sahip olan unsurlardan kaynaklandığını belirtir. Örneğin eğitimin insanları belirli meslekler için seçme ve sınıflama işlevi bazıları için olumlu işlev biçimine dönüşürken, bazıları için ise olumsuz ya da bozuk işlev haline dönüşebilmektedir. Kültürel olarak yerleştirilmiş amaçlar ile amaçlara ulaşabilmek için kurumlarca sağlanmış olan araçlar arasında tutarsızlık ya da uyumsuzluk söz konusu olduğu durumlarda kişisel mutsuzluklar, hayal kırıklıkları ortaya çıkmakta ve bunun sebebi toplumsal sistemden kaynaklanmış işlev bozuklukları olabilmektedir.

2.2.2. Çatışmacı Kuram

Çatışmacı yaklaşımlar arasında farklılıklar olmakla birlikte, temelleri Klasik Marxist yaklaşıma ya da Marx ve Engels'in çalışmalarına dayanmaktadır. Temelde bu yaklaşım bütün insanlar için kamusal ve parasız eğitimi önermektedir. Eğitim, herkesin yararlanması gereken bir hak olarak kabul edilmekte hatta kapitalist üretim sürecinde çocuk emeğinin sömürülmesini engelleyen bir araç olarak görülmektedir.⁷⁸ Marxist görüşlerin eğitim alanında bilimsel bir yaklaşım olarak şekillenmesi ise 1960'lı yıllarla birlikte gerçekleşmiştir.

1960'lı yıllar ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyet tartışmalarının yaygınlık kazandığı yıllara olup, yeni toplumsal hareketlerin ortaya çıkmış olması, eğitime

⁷⁶ Peter Hamilton, **Talcott Parsons**, 1. Publication, Tavistock Publication, New York, 1983, s.106-109.

⁷⁷ Tezcan, a.g.e., 1993, s.15.

⁷⁸ a.g.e., 1993, s.18-19.

işlevselci açıdan yaklaşmaktan çok çatışmacı bir bakış ile yaklaşma eğilimi yaygınlık kazanmaya başlamıştır.⁷⁹ Artık işlevselcilerin toplumsal düzenin sürekliliği konusundaki iyimser düşüncelerin yerini kötümser düşünceler almaya başlamıştır. Yeni düşünce şekli, toplumsal yozlaşmalara, yükselen ırkçı değerlere, eşitsizliklere ve cinsiyet ayrımlarına dikkatleri çekilmiştir. Çatışmacı yaklaşımı savunanlar eğitimin, otorite sahiplerinin kendi konumlarını garanti altına almak amacına göre şekillendirildiği fikrini ortaya koymuşlardır. Artık toplumsal sistem, işlevselci yaklaşımın savunduğu gibi uyumlu ve istikrarlı bir biçimde devamlılık sağlamıyordu. Öğrencilerin okul başarısını etkileyen farklı toplumsal sınıflardan gelmeleri gibi etkenler eğitimde yapılan reformlara rağmen devam etmekteydi. Böylece işlevselci yaklaşımın öngörülerini tartışılmaya açılmıştır. Ortaya çıkan mevcut durumda, çatışmacı yaklaşım bilimsel olarak ele alınıp geliştirilmeye başlanmıştır.

Çatışmacı anlayışta eğitime ilişkin görüşler her ne kadar kendi içerisinde farklılaşmış olsa da, genel olarak çatışmacı anlayışta, *eğitim ile itaat arasındaki ilişkiye vurgu yapılmaktadır*. Okullar, iktidarı elinde bulunduranların çıkarlarına yarayan var olan eşitsizlikleri pekiştiren ve toplumsal yapının yeniden üretilmesini sağlayan yapılar olarak kabul edilmektedir. Çatışmacı anlayışta eğitimin dört öncelikli role sahip olduğu belirtilmektedir. İlki, *eğitimin kapitalist bir toplumda, statülerin korunmasına yönelik bir amaç gütmeye rolüdür*. İkinci rol, *toplumsal yapıya uygun olan değerlerin, normların ve davranışların herkese benimsetilmesidir*. Üçüncü rol, *eğitimin, kapitalist gelişmenin sağlanması için gerekli teknolojik yenilikleri yaratabilen kişilerin yetiştirilmesidir*. Son olarak da, *her iş düzeyine uygun olan rollerin, bireylere benimsetilmesi ilişkin roldür*. Kısacası *eğitim, bir içselleştirme aracı olarak görülmektedir*.⁸⁰

Çatışmacı anlayışı benimseyenler toplumsal gruplar arasındaki çatışmaların eşit koşullarda gerçekleşmediğini ileri sürmüşlerdir. Yaklaşımına göre, okul toplumdaki sınıf ayrımlarının aynası olup, bu durumu değiştirmekten çok çocuklar ve gençler arasında farklılıkları pekiştirerek sürekli hale getirir.⁸¹ Bazıları daha çok olanak ve donanımına sahiptir. Bu yüzden, çatışmalar için toplumsal fırsat eşitliğinin

⁷⁹Marshall,a.g.e., s.364

⁸⁰ İnal, a.g.e. s. 66-67.

⁸¹ Gutek, a.g.e., s.264.

sağlanması bir hayal olmaktan öteye geçemez. *Eşitliklerin sağlanamaması sonucunda ayrıcalığa sahip aile çocukları, yoksul aile çocuklarına göre şimdi yaşamlarında ve ileriki yaşam dönemlerinde büyük üstünlüklere sahip olacaklardır. İşte fırsat eşitliğini yaratma girişimleri ya da söylemi de bu gerçeğin gizlenmesine yardımcı olmaktan başka bir işe yaramamaktadır.*⁸²

Çatışmacı yaklaşımda eğitimin rolünü sorgulayan düşünürlerden birisi Louis Althusser'dir. Althusser, eğitimi devletin ideolojik aygıtları (DİA) arasına yerleştirmektedir.⁸³ Althusser'e göre DİA'lar, insanları yönetebilmek, devletin ideolojisini tüm topluma yayabilmek için ikna gücünü kullanır. DİA'lar için ideoloji tamamen öncelikli sırada yer alır, gerekirse baskı da kullanılır ancak, baskıya en son durumda hafifletilmiş, gizlenmiş ve hatta sembolik bir tarzda yer verir. Althusser, DİA'ların yönetici sınıfın hâkimiyetinde olduğunu ve bu sınıfın ideolojisine göre yönlendirildiğini belirtir. Althusser'i hiç bir sınıfın DİA'lara hakim olmadan ve onları kullanmadan iktidarı sürekli olarak elinde tutamayacağını söyler. Ortaçağ döneminde temel ideolojik aygıt din (aynı zamanda kültür ve eğitim olmak üzere birçok DİA'nın görevini de yerine getiriyordu.) iken, *günümüz toplumların en temel ideolojik aygıtın okul*⁸⁴ *ya da eğitim olduğu belirtilir.* Althusser'in değimiyle, "kilise DİA'sına karşı şiddeti bir siyasal ve ideolojik sınıf mücadelesinin sonunda egemen

⁸² Cristopher Hurn, J. **The Limit and Possibilities of Schooling-An Introduction to the Sociology of Education**, Allyn and Bacon Publication, Massachusetts, 1985, s.63-64, akt., İnal, a.g.e., s.68-69.

⁸³ Althusser'in, belirlediği devletin ideolojik aygıtları (DİA); din, aile, hukuk, eğitim, sendika, kitle iletişim araçları ve kültürden oluşmaktadır. Ayrıca Althusser, devletin baskı aygıtlarının (DBA) da olduğunu savunmaktadır. Bunlar ise; hükümet, ordu, polis, mahkeme ve hapishanelerdir. Ona göre DBA'lar zor kullanarak istediği kişiler üzerinde gücünü kanıtlarken, DİA'lar ise insanları yönetebilmek için ikna kullanır. DBA'lar tümüyle kamu alanında bulunurken, DİA'ların ise büyük bölümü özel alanda bulunmaktadır. DBA'lar uygulamalarında baskıya öncelik verirler, ideoloji ikinci sırada önem taşır. Fakat DİA'lar için ideoloji tamamen öncelikli yer alır, baskıya ise en son durumda hafifletilmiş, gizlenmiş ve hatta sembolik bir tarzda yer verir. Ancak her kapitalist devletin istediği zaman bu iki aygıtı beraber de kullanabileceğini belirtir. Althusser'e göre, Kilise ve okullar uygun yöntemlerle çobanlarının yanında sürülerini de belli bir disiplin içine sokarlar. Tıpkı DBA'larda olduğu gibi DİA'lara da yönetici sınıf hakimdir ve bu sınıfın ideolojisine göre yönlendirilirler. Yaşanılan dönemin koşullarına göre bazı DİA'lar diğerlerinden daha öncelikli ya da daha işlevsel olabilmektedir.Bkz. Louis Althusser, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, 2. Baskı, İletişim Yay., İstanbul, 1989, s.28-35.

⁸⁴ Tüm toplumsal sınıfların çocuklarını... etkilere en açık oldukları çağlarda, aile DİA'sı ile Öğretimsel DİA arasında sıkışmış olduğu yıllar boyunca, egemen ideoloji çocukların kafasına yerleştirir. On altıncı yıla doğru bir yerde, dev bir çocuk kitlesi üretimin içine düşerler: Bunlar işçi ve küçük köylülerdir. Öğrenim görebilecek gençliğin bir diğer bölümü eğitime devam eder, zar zor kısa bir yol aldıktan sonra bir kıyıya yıkılır, küçük ve orta teknisyenler, beyaz yakalı işçiler devlet memurları, her türlü küçük burjuva tabakalarını oluştururlar. Son bir bölümü zirveye ulaşır, ya aydınlara özgü yarı işsizliğe düşerler ya da sömürü görevlileri, baskı görevlileri ve profesyonel ideologları sağlamak üzere tabakalaşma içindeki yerlerini alırlar. Althusser, a.g.e., s.36-37.

duruma getirilmiş aygıt, *öğretimsel ideolojik aygıttır.*” Eğitim ile öğrencilere yönetici ideolojiye boyun eğmelerini sağlamak için bir dizi bilgi ve beceri öğretilir. Aynı zamanda öğrencilere otoriteye karşı saygılı olmak gerektiği fikri aşılanır.

Althusser, eğitimin neden egemen DİA olduğunu ve nasıl işlediğine vurgu yapar. Ona göre tüm DİA’lar ortak bir hedefe yönelir, bu hedef üretim ilişkilerinin yeniden üretimidir. Diğer DİA’lar arasında bir DİA, açıkça egemen rolünü oynar; egemen olan DİA *okuldur*. Okul yeniden üretim sürecinde belirleyici rol oynayan bir aygıttır.⁸⁵ Althusser’in eğitimi ideolojik bir aygıt olarak yorumlaması yanıltıcı olmayan bir görüştür. Çünkü her ülke sahip olduğu değerleri ulusal bütünlüğünü korumak adına vatandaşlarına aktararak yeniden üretime başvurur. Okul müfredatlarında da bunu vurgulamak sıklıkla devletler tarafından yapıla gelmiş bir uygulamadır.

Çatışmacı görüş içinde yer alan Miliband’e göre ise, *okulların toplumsal düzeni sağlama görevi önceliklidir*. Miliband’e göre, mevcut sistemin sürülebilmesini okullar üç şekilde sağlar. İlki, *okullar, yoksul insanların toplumsal konumlarını onaylar. Yoksul çocuklar okuldaki başarısızlıklarının nedenini kendi yetersizliklerinde bulurlar*. İkinci olarak eğitim yoksul çocuklara orta sınıfa ait olan ve yoksul çocuklara yabancı olan bir kültürü, dili ve değerler bütünü yükler. Üçüncü olarak da eğitim, topluma egemen olan değerleri aşılır.⁸⁶

Çatışmacı kuramın eğitim alanındaki savunucuları arasında kabul edilen Samuel Bowles ve Herbert Gintis de bulunmaktadır. Bowles ve Gintis’e göre, sanayileşme ile birlikte okullar kapitalizmin gereksinmelerine bir yanıt olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çünkü okullar, sanayi kapitalizminin ihtiyaç duyduğu teknik ve toplumsal beceriye sahip bireyleri yetiştirmektedir. Okullar ayrıca işgücüne, otoriteye saygıyı ve disiplini dayatır. Okulda itaat ve boyun eğmeye yönelik ilişkiler iş yaşamıyla paralellik göstermektedir. Okullar bazı bireyleri kazanç ve başarıya yönlendirirken, bazılarının da önünü keserek düşük ücretli işlere yönlendirir. Bowles ve Gintis’e göre, okulların sağladığı kitle eğitimi her ne kadar okuma yazma bilen nüfus sayısını artırıyorsa da aydınların okullardan beklediği,

⁸⁵ Althusser, a.g.e., s.28-38.

⁸⁶ David Blackledge and Barry Hunt, **Sociological Interpretations of Education**, Routledge Publication, London, 1989, s.155.

eşitlik, adalet ve demokratik gereksinimlere bir cevap sunmamıştır. Günümüzde okullar, “eşitsizliği meşru kılmaya, bireysel gelişimi otoritenin kurallarına boyun eğme kurallarına göre şekillendirmeye ve gençlerin kaderlerine razı olmalarını sağlamaya mahkûm edilmişlerdir.”⁸⁷

Bowles ve Gintis’e göre okulda güçsüzlüğü kabullenmeyi öğrenen öğrencilerin, okul başarısı ve gelecekteki yaşam standartları önemli ölçüde ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine bağlıdır. Zorunlu eğitim sonuçta bir toplumsal denetim aracı olarak ortaya çıkmaktadır.⁸⁸ Zaten eğitim ile örneğin, işçi olacak olan bir öğrenciye aktarılacak değer ve beceriler, üretim ve işletme yöneticisi olabilecek bir öğrenciye öğretilmez. Birinci öğrenciye, dakiklik, emirleri yerine getirme, üstlerine saygılı olma öğretilirken, ikinci öğrenciye, işinde esnek olabilme, sorunları çözebilme yeteneği ve değişimlere açık olmaya yönelik bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılır. *Her iki öğrenciye de bulundukları konumu içselleştirmeleri öğretilir. Aynı şekilde kız ve erkek öğrencilere kendi toplumsal cinsiyetlerine göre davranmaları gerektiği aktarılır.*⁸⁹

Oysaki Bowles ve Gintis, eşitsizliğin ortaya çıkıp, yetenekli insanların seçilmesi konusunda okuldan, bireyin eğitim ve zekâsından çok, toplumsal konumunun belirleyici olduğunu belirtir. Bilişsel eşitsizliklerin, eğitim kaynaklı olmayıp, aile kaynaklı olduğu ifade edilir. Tüm okullarda bireylere eşit eğitim hizmetleri sağlandığı durumlarda dahi, eşitsizliğin çok düşük oranlarda değiştiği, dolayısıyla eşitsizliğin eğitim reformlarıyla gidermenin düşük bir olasılık olduğu vurgulanır.⁹⁰

Çatışmacı yaklaşımın bir diğer savunucusu olan Ivan Illich ise, öğrencilerin, özellikle de yoksul öğrencilerin, sezgisel olarak okulun kendilerine ne kazandırdığını bilmekte olduklarını belirtir. İçinde bulundukları yaşam ile dış dünyadaki yaşam arasındaki farklılıkları öğrenip bunları birbirine karıştırmalarında okulunun rolünün öne çıktığını düşünür.⁹¹

⁸⁷ Anthony Giddens, **Sosyoloji**, Ayraç Yay. Ankara, 2000, s.442.

⁸⁸ Tezcan, a.g.e., 1997, s.22.

⁸⁹ İnal, a.g.e., s.74.

⁹⁰ a.g.e. s. 65-66.

⁹¹ Ivan Illich, **Okulsuz Toplum**, Şule Yay., İstanbul, 1998, s.13.

Her çocuk eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkına sahiptir, ancak bu hakka sahip olmakla, yoksul bir çocuğun zengin bir çocuğun seviyesini yakalaması düşük bir ihtimaldir. Aynı okula aynı yaşlarda başlamış biri fakir, diğeri zengin olan iki çocuğun, aynı olanakları sahip oldukları söylenemez. Zengin ya da orta sınıflı bir aileye mensup olan çocuk avantajlı konumdadır. Sahip olduğu avantajlar, evdeki sohbet ve kitaplardan, tatil gezilerinden, okul dışında ilgi alanlarını geliştirebileceği çeşitli ortamlara kadar uzanabilmektedir. Bu yüzden *yoksul olan aile çocukları tek kurtuluşu okulda gördükleri sürece genellikle diğerlerinde geride kalacaklardır. Yoksul olanların diploma almaları için yapılan yardımlardan çok, öğrenme becerileri geliştirebilecekleri türden yardımlara ihtiyaçları vardır.* Illich'e göre, eğitimden bireylerin eşit bir şekilde yararlanmaları düşüncesinin ekonomik bakımdan imkansız olduğu itiraf edilmelidir. Zorunlu eğitim toplum içinde tabakalaşmayı kalıcılaştırdığı gibi, uluslararası düzeyde de toplumları sınıflamaktadır. Okullaşma oranları ülkelerin gayri safi milli hâsıllarını belirlemekte, bu da hangi ülkenin zengin hangisinin yoksul olduğunu vurgulamaktadır. Böylece *yoksulluk toplumsal düzeyde içselleştirilmekte ve bunun sebebi okullaşmaya duyulan sonsuz inatça yatmaktadır.* Okulların ortaya çıkardıkları durum, sosyal bir sorun olarak ortaya konmalıdır. Illich, okulların artışını, silah artışlarının yıkıcı sonuçları kadar yıkıcı bulmaktadır.⁹² Illich, okulsuz toplumu, okulun getirilerinin genelde olumsuz olduğunu düşünmesinden kaynaklanmaktadır. Ona göre, hayatımız boyunca edindiğimiz bilgi ve becerilerin çoğunu biz okulda değil, okul dışında edindiğimiz deneyimlerimizden elde ederiz. Ona göre, eğitim önemlidir ancak eğitimin okullarda verilmesi doğru değildir. *Gerçek bir eğitimin hayata geçirebilmesi için en büyük engel hayallerimizin tamamen okullaştırılmış olmasıdır.* Çocukların sadece okulda bir şeyler öğrenebileceklerini ileri süren ve insanlara kabul ettiren kurumsal düşünceler, aslında çocuklara öğretmen otoritesi ve ileride de devlet otoritesi karşısında boyun eğmeyi öğretmektedir.⁹³

2.2.3. Yoksulluk Kültürü Yaklaşımı

Yoksulluk kültürü yaklaşımı ilk olarak, 1960'lı yıllarda antropolog Oscar Lewis'in çalışmalarına dayanmaktadır. Kavram Lewis tarafından, gelişmekte olan

⁹² a.g.e., s.20-25.

⁹³ a.g.e., s.43.

Ülkelerin büyük kentlerinde, büyük toplumsal değişmelere ve gçler sonucu oluşan yoksul mahallerde, yaşayan insanların hayat tarzını betimlemek için kullanılmıştır. Lewis, farklı ülkelerde yaşayan yoksulların kültürel özelliklerinin benzer nitelikler taşıdığını, bu nedenle bir yoksulluk kültüründen söz edilebileceğini belirtir.

Yoksulluk kültürü, kapitalist toplumda kuşaktan kuşağa geçen kısır döngü bir yaşam biçimini ve çalışmaya yönelik olumsuz değer ve tutumları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır.⁹⁴ Yoksullar arasında oluşmuş bu kültürün, çocukları yetiştirme biçimi aracılığıyla aktarıldığı varsayılır. Bu yüzden Lewis yoksulluk kültürünü yok etmenin yoksulluğu yok etmekten zor olduğunu iddia eder.⁹⁵ Yoksulluk kültürü içinde yetişenler, işçi sınıfı ve köylülerden farklı olarak, daha geniş olan ulusal kültüre geçişi etkileyip kendine özgü bir alt kültür oluştururlar. Oluşturulan bu kültürün iki boyutu vardır. Birinci boyutunda, ekonomik yoksunluklar ve örgütsüzlük var olurken, diğer boyutunda ise sapma davranışlar ve psikolojik savunma mekanizmaları kendini gösterir.

Yoksulluk kültürüne göre, yoksulluk sefalet bölgelerinde yaşayan insanlarda öyle bir hayat tarzı yaratmaktadır ki yoksul insanlar arasında mekânsal ve ulusal farklar ortadan kalkmakta ve onları benzer sorunlarla baş başa bırakıp, benzer alışkanlıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu alışkanlıklar da yoksulluk kültürünün alt yapısını meydana getirmektedir.⁹⁶ Lewis, yoksulluk kültürünün en önemli toplumsal ve psikolojik özelliklerini ise şöyle açıklar:

“..çok kalabalık yerlerde yaşamak, birey gizliliğinin ortadan kalması, kalabalık gruplar halinde yaşamak ve gezmek, alkolik oranın yüksek olması, kavgaların sık sık korkunç şekillere dönüştürülmesi, çocukların yetişme dönemlerinde sık sık dayak yemeleri, erkeklerin karılarına dayak atmaları, çok küçük yaşta cinsel konularla haşır neşir olmaları, nikahsız yaşamak, ana ve çocukların babalar tarafından terk edilme oranın yüksekliliği, anaya dönük ailelere yakınlık ve ana tarafı akrabaların daha iyi tanınması, erkek üstünlüğüne inanmak....aşırı yetki kullanmak...ailenin bir bütün haline gelmesini istemek...”⁹⁷

⁹⁴ Songül Sallan Gül, **Türkiye'de Yoksulluk ve Devletin Yoksullukla Mücadelesinin Sosyolojik Değerlendirilmesi: Fak-Fuk-Fon** Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, 2004, Ankara, s.27.

⁹⁵ Orhan Türkdoğan, **Değişme, Kültür ve Sosyal zlme**, Birleşik Yayıncılık, İstanbul,1996, s.116-117.

⁹⁶ Oscar Lewis, **İşte Hayat**, e Yay., İstanbul, 1971, s.LI., Akt. Tevfik, Erdem, **Yoksulluk zerine Sosyolojik Bir Araştırma, Ankara Kent Yoksulları**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2003, s.40.

⁹⁷ Lewis, a.g.e., s.XXV; akt. Sallan Gül, a.g.e., 2001, s.2.

Lewis'e göre, yoksulluğu ortaya çıkaran ve devamlılığını sağlayan temel öge yoksulluk kültürüdür. Yoksulluk kültürü, toplumun yeni üyelerine devredilen ve kısır döngü halinde işleyen bir yaşam biçimidir. *Yoksulluk kültürü, sosyal katılım ve örgütlenmede düşüklük, eğitime karşı isteğin düşüklüğü, sosyal kontrolde zayıflık, çalışma alışkanlığının olmaması, aşağılık duygusu, zayıf benlik, kendine güvensizlik, inançsızlık, cinsel kimlik sapması, gevşek aile bağları, arzu kontrolünde yetersizlik, ölüm korkusu, erkek üstünlüğüne olan güçlü inanç, psikolojik patolojilere hoşgörü vb. davranış ve tutumları kapsar.*⁹⁸ Lewis, tüm olumsuz özelliklerin yanında yoksulluk kültürünün getirisi olan olumlu bir özelliğe değinir. Bu özellik, yoksulluk kültürü içinde yaşayan kişilerin, orta sınıftan birçok kimseyi şaşırtacak, çaresiz bırakacak durumlar karşısında bile kuvvetli ve mağrur, olabilmeleridir.⁹⁹

Yoksulluk kültürü yaklaşımında, kentlerin etrafında yaşayan göçmen insanların eğitim, ulaşım, alt yapı, kültürel imkânlar gibi şehir içlerinde bulunan imkanlardan faydalanamadıkları belirtilir. Türkiye'de yoksulluk kültürü üzerine çalışmalar yapmış olan Türkdoğan, yoksulluk kültürünün gecekonduvarlığına yönelik savını,¹⁰⁰ bu yerleşim yerlerinde yaşayan insanların, kentte hâkim olan kültürle bütünleşememiş olmalarına bağlamaktadır. Ona göre kentle bütünleşemeyen bu kültür, hem bir alt kültürü hem de bir sapma kültürü oluşturmaktadır. Alt gelir grubunda yer alan yoksulluk kültürü içinde yaşayan insanlar, gelir ve eğitim

⁹⁸ Sallan Gül, a.g.e., 2001, s.28.

⁹⁹ Lewis, a.g.e., s.LVII, akt., Erdem, a.g.e., s.42.

¹⁰⁰ Ülkemizde Lewis'in Yoksulluk kültürü çalışmaları temel alınarak Orhan Türkdoğan tarafından yapılan "Yoksulluk Kültürü, Gecekonduvarlığının Toplumsal Yapısı" ile "Aydınlıktakiler ve Karanlıktakiler" adlı çalışmaların bulunmaktadır. Türkdoğan yapmış olduğu araştırmalar sonucunda gecekondu sakinlerinin yoksulluk kültürü içinde yaşadıklarını savunur. Ancak, kent ve gecekonduvarlığı üzerine yazılarıyla tanınan bir başka kentçi olan, Kemal Karpat bu görüşe karşı çıkmaktadır. Çünkü Lewis'in yoksulluk kültürü tezini ortaya koymak için alan araştırmasını yapmış olduğu yoksul mekânlar (Slum) ile Türkiye'de yoksulların yaşamakta oldukları gecekondu mekânları arasında farklar vardır. Örneğin, Slum'da yaşayan insanlarda başarısızlık, kendine güvensizlik, örgütsüzlük, okuma yazma oranlarının düşüklüğü, şehir halkından kopuk bir yaşam sürmeleri gibi özellikler bulunmaktadır. Gecekonduvarlığında, yerleşimciler buraları şehirle bütünleşmenin bir aracı olarak kullanılmaktadırlar. Karpat'ın savı, Lewis'in kimlerin yoksulluk kültürü içinde sayılamayacağına ilişkin görüşü ile örtüşmektedir. Lewis, yoksul olan herkesin yoksulluk kültürüne sahip olduğunun söylemeyeceğini belirtir. Örgütlenme içinde olan yoksulların yoksulluk kültürü içinde sayılmaları mümkün değildir. Örgütlü olan kişiler içinde bulundukları toplumsal koşulları değiştirmeye yönelik girişimde bulunan, var olan durumu kabullenmekle yetinmeyen kişilerdir. Örgütlenen bireyler aynı zamanda bir aidiyet geliştirmiş olurlar. Kendisini bir aidiyet duygusu içinde hisseden yoksulları Lewis yoksulluk kültürü kategorisine dahil etmez. O halde açık bir şekilde gecekondu yoksullarında bir örgütlülüğün olması Lewis'e göre yoksulluk kültürünün olmadığı bir göstergesidir. Ayrıntılı bilgi için Bkz, Orhan Türkdoğan, **Aydınlıktakiler ve Karanlıktakiler**, Timaş Yay., 1997, İstanbul, s.73-80; Lewis, a.g.e., s. XXV.

eksikliğinden dolayı kentsel yaşamla bütünleşemezler. Bu durum da yoksulluk kültürüyle yaşayan ailelerin çocukları, küçük yaşlarda tanıştıkları imkânsızlık dolu kültürü içselleştirirler ve böylece yoksulluk kültürü bir sonraki kuşağa aktarılır.

Murray'a göre ise yoksulluk kültürünün temel özelliklerinden biri devlete bağımlılıktır. Ona göre, yoksul kişilerin sahip oldukları bağımlılık kültürü, onların çalışma etiğini yok etmektedir. Bu nedenle yoksulluk kültürünün önüne geçmek için yardım programları kesilmeli ve yardım alan kişiler, doğrudan piyasaya girip çalışmalıdırlar. Mead de bu düşüncüyü paylaşmaktadır. Mead'e göre, yoksullar yardım programlarına bağımlı hale geldikleri¹⁰¹ için çalışmamaktadırlar. Bu nedenle yapılması gereken şey; yoksullara yapılan yardımların azaltılması ve hatta kaldırılması, gönüllü yardım kuruluşlarının güçlendirilmesidir. Yoksulluk kültürü ile bağlantılı olarak, yoksulluk yardımlarına yapılan eleştiriler arasında toplumun üst tabakasında yer alan kişilerden toplumun alt tabakasında bulunanlara yapılan gelir transferleri ve diğer yoksulluk yardımlarının yoksulluk kültürünü ortadan kaldırmak yerine yoksulluk kültürünün varlığını korucu bir işlev gördüğü yönündedir. Yoksulluk kültürü tezinin savunucularına göre yoksulluğun nedeninin psikolojik kaynaklı olması, yoksulları yardımlara bağımlı hale getirmekte, tembelliklerini, özellikle yardımların özellikle işsizlere verilmesinden dolayı yoksulların, çalışmaktan kaçınmalarını ve okula devamsızlıklarını iyice pekiştirmektedir. Başka bir ifadeyle yoksulluğun, bireylerin toplumsal bütünleşmeye yönelik olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklandığı ileri sürülmektedir. O halde yoksulluğu engellemek için yapılması gereken şey, yoksulluk yardımlarının gönüllü olması, minimuma indirgenmesi ve gerekirse bütünüyle ortan kaldırılmasıdır.¹⁰² Okullaşma ve eğitimin yeniden işlevsel hale getirilmesi, bireylerin ailelerindeki yoksulluk kültürünü dönüştüren davranış değişiminin sağlanmasıyla mümkün olacaktır. Özellikle eğitim ile ilgili olarak yoksulluk kültüründe davranış değişimi yaratmanın gerekliliğine işaret edilir.

¹⁰¹ L. Mead'den aktaran Sallan Gül, a.g.e., 2001, s.30-31.

¹⁰² Bauman, a.g.e., 1999, s.59-60.

2.2.4.İnsana Yatırımı ve Eğitimi Temel Alan Yeni Yaklaşımlar

2.2.4.1. Sosyal Sermaye Yaklaşımı

Sosyal sermaye kavramını tasarlayan James S. Coleman, kavramı ailelerin etraflarındaki diğer ailelerle, bireylerle veya sosyal çevreleri ile olan ilişkilerine atıfta bulunmak için kullanılmaktadır. Aile ve toplumsal çevre ilişkilerinin çocukların eğitim sürecinde gösterdikleri başarı düzeylerini etkilediğine vurgu yapar. Sosyal sermaye kavramı, okulun birey üzerindeki etkilerinden çok ailelerin, çocukların gelecekle (çocuğun toplumsallaştığı, okul yaşamı ve daha sonraki dönemler için) üzerindeki etkilerini öne çıkarır. Sosyal sermaye, bireylerin parçası oldukları çeşitli toplumsal alt kültürleri dolaylı fakat derinden etkileyen bir belirleyici olarak sunar. Çünkü çocuklar doğdukları ilk günden itibaren bir şeyler öğrenmeye başlarlar. Yaşamın ilk dönemlerinde öğrenilen içselleştiren her bilgi ve duygu bireyin geleceğini oluşturan temel yapı taşları haline dönüşmektedir¹⁰³ Sosyal sermaye yaklaşımını geliştirmeye katkıda bulunan Bourdieu'ye göre, sosyal sermaye kişinin belirli bir sosyal gruba aidiyeti sayesinde sahip olduğu ve kişisel başarısını arttırmak için kullanabileceği kaynakların tümünü ifade eder.¹⁰⁴

Bourdieu, temelde bir ekonomik sınıfın nasıl oluyor da kendi kendisini yeniden ürettiği ve sahip olunan ayrıcalıkları kendinden sonra gelenlere nasıl aktardığı konusu üzerinde durarak, bir yeniden üretim kuramı ortaya koymaya çalışır. Çalışmalarının önemli bir bölümü, eğitim ve kültürel faktörlerin bağımsız rolleri ile ilgilidir. Bourdieu, anne ve babaların çocuklarına “sosyal sermaye” verdiklerini ortaya koymaya çalışır. Özellikle de sosyal sermayenin eğitim alanına nasıl yansıdığını açıklamak ister.¹⁰⁵ Bourdieu'ya göre, egemen sınıflardaki aileler çocuklarına eğitim süreçlerinde başarılı olmalarını sağlayan bir “*kültürel sermaye*” aktarmaktadırlar. Bu kültürel sermayeyi oluşturan öğeler ise, tiyatroya gitme, sanat galerini gezme, ciddi gazeteler okuma ve kültürel etkinliklerdir. Sosyal sermayenin bu öğelerine sahip olan bireylerin kendilerine ve çevrelerine olan güvenleri daha gelişmiş olacaktır. Güveni oturmuş olan bir bireyin her konuda başarılı olma olasılığı

¹⁰³ Marshall, a.g.e., s.675-676.

¹⁰⁴ Gülçin Erdi Lelandis, “Alternatif Küreselleşme Yanlısı Hareketler ve Sosyal Sermaye”, **Sivil Toplum**, Düşünce ve Araştırma Dergisi, Say:6-7, İstanbul, 2004, s.179.

¹⁰⁵ Wallace ve Wolf, a.g.e., s.129-131.

da artmış olacaktır. Böylece Bourdieu, sosyal sermayenin temeline “güven duygusu”nu koymuş olmaktadır. Bireyler kendi kültürel sermayelerini (düşünce biçimlerini, yaşam tarzlarını) üye oldukları ailelerden miras alırlar. Okular da toplumda egemen kültürel sermayeyi meşrulaştırma aracı olarak görülür. Bourdieu, kültürel sermayeyi, okullardaki toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri yeniden üreten¹⁰⁶ iki etmenden biri olarak görür.¹⁰⁷

Örneğin Bourdieu, okulda yapılan sınavların insanların kendilerini başarılı ya da başarısız olduklarına inanmaya teşvik ettiğini söyler. Bunun da birey başarılı ise kendine güvenmesini, başarısız ise kendine güvenmemesi sonucunu doğuracağını belirtir. Öğrenciler, okullarda aynı şeyleri öğrenmelerine rağmen üst ve orta sınıfta bulunan *yoksul ailelerinin çocukları, eğitim sistemi içinde başarı gösterirken, alt sınıflarda yer alan aile çocukları ise, aynı başarıyı gösterememektedirler*.¹⁰⁸ Bu yüzden Bourdieu, okulların değerleri yeniden üretmesi ile eşitsizlikleri sürdüreceğini belirterek, eğitim sisteminin, yansızlık ve herkesin eğitim görmesi gerektiği maskesi altında egemen sistemlere hizmet ettiğini ileri sürer. Farklı bir ifadeyle eğitim sistemi, yerine getirdiği işlevleri gizler, gizlediği için de daha iyi yerine getirir.¹⁰⁹

R.D. Putnam ise sosyal sermayenin bir toplumdaki düzeyine değinir. Ona göre, bir toplumdaki sosyal sermayenin düzeyi o toplumdaki yurttaş katılımının seviyesi ile doğrudan ilişkilidir. Yani toplumsal katılım ne kadar fazlaysa, sosyal sermaye de o toplumda o kadar gelişmiştir. Böyle bir toplum Putnam tarafından “yurttaşlık topluluğu” olarak ifade edilir. Bu durumda sosyal ilişkiler karşılıklılık ve yardımlaşmaya dayanan yatay ilişkiler olacaktır. Tersinde ise otorite ve bağımlılıktan oluşan dikey ilişkiler gelişir. Yurttaşlık topluluğunda, dernekler ve yardımlaşma kurumları oldukça gelişmiştir. Bu tür toplumlarda yurttaşlar aktif olarak devlet kurumlarının ve hükümetin işleyişlerinin istikrar ve verimliliğine dernekler

¹⁰⁶ Bourdieu, sosyal sermaye düşüncesini geliştirirken, *alışılmışlık/yatkinlik* (Habitus) kavramını kullanmıştır. Alışılmışlığı, yeniden üretimin anahtarı olarak görmektedir. Çünkü toplumsal hayat, sürekli olarak tekrarlanan uygulamalardan oluşmaktadır. Alışkanlıklar, toplumsal şartlanmaları oluşturur. Böylece davranışlar sınıf yapısına bağlanabilir. Bourdieu’nun yeniden üretim kuramına göre sosyal sermayenin içerisinde yer alan öğelere sahip olanların sayısında ne zaman büyük artışlar olursa, burada, sosyal sermaye öğelerine en az sahip olanlar en çok kaybedecek kesimi oluşturacaktır. Wallace ve Wolf, a.g.e., s.133-134.

¹⁰⁷ İnal, a.g.e., s.80-84.

¹⁰⁸ Wallace ve Wolf, a.g.e., s.131.

¹⁰⁹ Blackledge ve Hunt, a.g.e., s.171, akt; İnal, a.g.e., s.78-80.

aracılığıyla katkıda bulunur ve böylece demokrasinin gelişmesi ve sağlamlaşmasına yardımcı olurlar. Putnam'a göre sosyal sermayenin gelişmiş olduğu toplumlarda kurumsal performans en üst boyuttadır. Çünkü sosyal sermaye, gönüllü yardımlaşmayı kamçılayan bir faktördür. Bu durumda sosyal sermayenin en önemli bileşeni de güvendir. Toplumsal güven ise toplumda yerleşmiş olan karşılıklılık normlarının varlığı ve yurttaş katılım ağlarının düzeyi ile ölçülür. Yani katılım ağları ne kadar yoğun olursa, yurttaşlar da o oranda toplumsal ortak yarar için yardımlaşmayı benimserler. Dolayısıyla Putnam'ın anlayışında sosyal sermaye, yurttaşlıkla eş değer bir anlam taşımaktadır.¹¹⁰

2.2.4.2. İnsan Sermayesi Yaklaşımı

Ekonomik bir temele sahip olan insan sermayesi yaklaşımı, eğitimin ekonomik rolünü açıklayan en eski yaklaşım olarak kabul edilmektedir. 1776 yılında her ne kadar Adam Smith, eğitilmiş bir insanın makinelerle karşılaştırılabileceğini söyleyerek eğitimin ekonomi içindeki yerine dikkatleri çekmeye çalışmış olsa da ekonomik kalkınmada insan sermayesinin önemini ortaya koyan ilk düşünürlerin S. Kuznets ve M. Friedman olduğu kabul edilmektedir. Bu girişimin kuram haline dönüştürülmesi ise T.W.Schultz 1961–1971 yılları arasında tarafından gerçekleştirilmiştir.¹¹¹ 1955'ten günümüze değin eğitim harcamalarının insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak görülmeye başlanmıştır.¹¹² İnsanların eğitim, yetiştirme ve çeşitli etkinliklerle kendilerine yatırım yapmaları, yaşam boyu kazançlarını arttırıp, geleceklerini güvence altına almaları anlamına gelmektedir. Becker (1964), Nelson ve Phelps (1966) ve Mincer (1974) çalışmalarıyla akademik yazında insan sermayesi üzerine artan ilgi, 1980'li yılların ortasından itibaren yeni bir ivme kazanmıştır.¹¹³ Genel olarak, bu çalışmalar *formel eğitim ve yaparak öğrenme, görerek öğrenme gibi çeşitli informal öğrenme biçimleriyle şekillenen insan sermayesini bireylerin üretken yeteneklerinin bir göstergesi olarak ele*

¹¹⁰ Lelandais, a.g.m., s.178.

¹¹¹ Feyyat Gökçe, **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**, Eylül Kitabevi, Ankara 2000, s.109.

¹¹² Tezcan, a.g.e., 1997, s.79.

¹¹³ Tinberg, 1970 ve 1980 'deki araştırmalarında eğitimin toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmada etkin bir araç olduğunu ileri sürmüştür. Buna ek olarak Harbison ve Myers 1964'te aynı savı ortaya koyan çalışmalarından sonra pek çok araştırmacı benzer görüşleri dile getirmiş ve insan sermayesinin yaklaşımı gitikçe önem kazanmış ve kabul görmüştür. Bkz. Jandhyala Tilak, **Education and Its Relation to Economic Growth, Poverty and Income Distribution**, Washington, D.C.: World Bank Discussion Papers, 1989, s.18-31.

*almaktadır. Bu çerçevede, insan sermayesi bir yandan bireylerin sahip olduğu bilgiyi temsil ederken, diğer yandan bireylerin diğer bireylerden öğrenme ve değişen koşullara uyum yeteneğinin bir göstergesidir.*¹¹⁴

Yaklaşımına göre, *insana yapılan yatırım düzeyi arttıkça ulusal gelir ve kişisel kazanç da artmaktadır.* Ekonomik bir kuram olarak, insan sermayesinin ülke kalkınmasına olan pozitif etkisi öne çıkarılsa da sosyolojik yönlerine de vurgu yapılmaktadır.¹¹⁵ Becker'ın da belirttiği gibi eğitime katılım, yaşamın ilerleyen dönemlerinde gerçekleşmesi beklenen geri dönüşümler nedeniyle insana yapılan bir yatırımdır.¹¹⁶

Aslında sanayi kapitalizminin ilk dönemlerinde ülkelerin kalkınması için fizik sermayeye yatırım öne çıkarılmıştır. Çünkü bu dönemlerde üretim faaliyetlerinin yürütülmesinde günümüzdeki gibi yoğun bilgi birikimine ihtiyaç duyulmadığı için bireysel değerler sermaye olarak nitelendirilmemektedir. Bu nedenle 18. ve 19 yy'da *insan sermayesi* üzerinde yeterince durulmamıştır. Ancak 20. yy'ın sonlarında, bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimi ve uluslararası alanda sınırların kalkması olarak bilinen küreselleşme sürecinin yaşanmasıyla insan sermayesi gelişmiş ülkelerde birçok ekonomik çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmalarda, sermaye olarak kabul edilen insani kalitenin, ülke gelişmesindeki payının oldukça yüksek olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır. Örneğin, son 20 yıldır İsveç sosyal politikalarında, Clinton yönetimi zamanında, Avrupa Topluluğunda ve hatta Güney Asya ülkelerinde öne çıkan konulardan birisi insan sermayesi olmuştur. Amaç gittikçe artan küresel eşitsizlikler karşısında çıkabilecek çatışmalara karşı uyumu sağlayabilmek için insan sermayesi olarak eğitime verilen önem artmıştır. Ne var ki uyumu yakalamak gittikçe zorlaşmaktadır.¹¹⁷ Böylece artık sermaye denilince, üretime pozitif katkısı olan maddi ve maddi olmayan sermaye (çeşitli teçhizatlar, sosyal ve insan sermayesi) anlaşılmaktadır. Üretime katılan kişinin bilgi, beceri, tecrübe ve dinamizm gibi

¹¹⁴ TÜSİAD, **Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme**, 2006, İstanbul, s.19

¹¹⁵ Öztürk a.g.m., s.31.

¹¹⁶ Ayşe Gündüz Hoşgör, "Kız Çocuklarının Okullaşmasına Yönelik Varolan Politikalar ve Önündeki Engeller" **Eğitimde Reform ve Finans Sorunu Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Süleyman Demirel Üniversitesi, Köy Enstitüleri, Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Isparta, 2007, s.163.

¹¹⁷ Gosta Esping-Andersen, "Altın Çağ Sonrası? Küresel Bir Ekonomide Refah Devleti İkilemleri", **Sosyal Politika Yazıları**, Derleyenler: Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, 2. Baskı, İletişim Yay., İstanbul, 2006, s.59.

değerler insan sermayesi olarak kabul edilmektedir. Bu değerlerin üretime dahil olan diğer faktörlerin daha etkin bir biçimde kullanılmasının yanında, yeni teknolojilerin ortaya çıkarılmasına ve rasyonel olarak kullanılmasına olanak sağladığı belirtilmektedir.

İnsan sermayesi kavramı bünyesinde nüfus, bebek ölüm oranları, eğitim ve sağlık harcamaları gibi faktörleri barındırmakta olup, en çok sağlık ve eğitim öne çıkarılmaktadır. İktisadi açıdan insan sermayesinin ekonomik kalkınmaya olan etkisi öne çıkarken, *sosyolojik bakımdan ise bireyin yaşam standartlarını artıran, sosyal ilişkileri geliştiren yönü öne çıkmaktadır.* Örneğin eğitilmiş bir insanın hayatı algılaması ve yaşam standartları eğitimsiz bir insana göre daha farklıdır. Aynı şekilde insanın sağlık durumunun iyi bir düzeyde olması ya da sağlık olanaklarından, sahip olduğu hak ve özgürlüklerden geniş bir şekilde yararlanabilmesi eğitim düzeyi ile yakından ilişkilidir. İnsan sermayesi dinamik bir yapıya sahiptir. Çünkü her geçen gün insanların bilgi dağarcıklarına bir yenisi eklenmektedir. İnsan sermayesinin dinamik oluşu stoklanmasına imkan vermemektedir. Bu nedenle insan sermayesinin kullanılmadığı her zaman dilimi onun kaybı anlamına gelmektedir. İnsan sermayesinin kullanılmaması işsizlik, yoksulluk, coğrafi ve beyin göçü, sosyal dışlanma ve psikolojik bunalımlar gibi, çeşitli insani ve sosyal sorunlara yol açabilmektedir.

Günümüzde, insan sermayesinin artan önemi, dikkatlerin eğitim ve sağlık üzerine yoğunlaşmasına neden olmuştur. Özellikle eğitim önemli bir insan sermayesi göstergesi olarak kabul edilmektedir. İnsan sermayesi üzerine yapılmış olan bir çalışmada da gelişmekte olan ülkelerin çoğunun eğitilebilir genç nüfusa sahip olduğu, bu nüfusun eğitilmesi halinde sözü edilen ülkelerin gelişmiş ülkeleri kolaylıkla yakalayabilecekleri vurgulanmaktadır. Ancak, gelişmekte olan ülkelerin, gelişmiş ülkelerin seviyesine ulaşmaları için eğitilmiş nüfuslarını artırmalarının yanında, eğitimin kalitesini de artırmaları gerekmektedir. Aksi takdirde sahip olunan beşeri sermayenin yeterince gelişmesi sağlanamayıp, etkin kullanılmasının gerçekleştirilemeyeceği belirtilmektedir.¹¹⁸

¹¹⁸ Mehmet Karagül, “Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyüme ile İlişkisi ve Etkin Kullanımı” **Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**, Sayı:5, 2003, Antalya. s.82-83; OECD, Insights Human Capital: How what you know shapes your life, Summary in Turkish, www.oecd.org. Son Erişim: 03.05.2007.

Ancak sonuç olarak belirtmek gerekirse, insan sermayesinin artırmanın yolu, eğitimin ekonomistler tarafından özellikle ekonomik getirileri açısından incelenmiş ve yaklaşım ekonomik bir yaklaşım olarak yaygın kabul görmüştür. Eğitimin insan sermayesini geliştirerek ekonomiye sağladığı katkının ötesinde toplumsal yararları sosyologlar tarafından yeterince önem verilmemiş bir yaklaşımdır. Özellikle günümüzde büyük ve küresel bir sorun olan yoksulluk, insan sermayesinin güçlendirilmesi ile farklı bir ifade ile eğitilmiş nüfusun artırılması ve eğitimin kalitelileştirilmesi, herkese eşit bir biçimde sunulması ile ortadan kaldırılabilir. Bu nedenle hükümetlerin eğitime yönelik insan sermayesini artırıcı politikaları küreselleşen bilgi dünyasında ülkeler için hayati önem taşıyan bir konudur.

Eğitim ülkelerde demokratikleşme, katılımcılık, insan hakları ve sosyal uyum gibi değerlerin toplum tarafından içselleştirilmesinde oldukça etkili bir araç olduğu kesindir. Eğitimin oluşturacağı toplumsal sonuçlar, eğitilmiş olan ailelerin, çocuklarını da eğitime yönlendirme olasılığının yüksek olması, bireylerin daha kaliteli bir yaşam sürmelerine etkide bulunması, bireyler arasındaki iletişim becerilerini geliştirerek sosyal sermayeye de katkı sağlaması (sosyal dışlanmaya karşı bireyleri koruması), toplumsal değişimler karşısında bireylerin uyum sürecini kolaylaştırması, suç oranlarının azaltılması şeklinde sıralanabilir.¹¹⁹

Yaklaşım, eğitime yapılan yatırımın artmasının, bireylerin verimliliklerini arttırarak, daha yüksek kazanç elde etmelerini ve dolayısıyla yoksullukla karşılaşma olasılıklarının da azalmasını sağladığını vurgular.¹²⁰ Nitekim araştırmalar özellikle eğitilmiş kadınların sosyal hayata erkeklerle karşılaştırıldığında daha büyük katkı sağladıklarını, toplumdaki çocuk ölümleri ve doğurganlıkların azaldığını, yeni yetişen çocukların hayata daha bilgili başlayabildikleri öne sürmektedir.¹²¹

2.2.4.3. Kapasite Gelişimi Yaklaşımı

Kapasite gelişimi yaklaşımı, Hintli bilim adamı Amartya Sen tarafından geliştirilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre toplumların kalkınmaları için gerekli

¹¹⁹ J. F. Helliwel , “The Contribution of Human Capital and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being” <http://www.oecd.org/dataoecd/25/10/1825902.pdf>, akt., Şeref Saygılı vd., **Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme**, TÜSİAD, 2006, s.25.

¹²⁰ Öztürk, a.g.m., s.32.

¹²¹ Karagül, a.g.m. s.83.

ve en önemli olan şey bireylerin sahip oldukları özgürlüklerin arttırılmasıdır. Çünkü özgürlükler arttıkça bireylerin sahip oldukları kapasiteler artacak ve yoksul olan kişilerin yoksulluktan kurtulma şansları daha da çoğalacak, bireyler toplumsal üretime daha iyi bir şekilde katılabilecek ve ülkenin kalkınmasında daha etkin bir yol izlenmiş olacaktır. Bu yüzden özgürlükler olabildiğince genişletilmelidir.

Sen'e göre özgürlüğün genişletilmesi hem kalkınmanın asıl amacı, hem de başlıca aracıdır. Bunlar sırasıyla özgürlüğün “kurucu rolü”nü ve “araçsal rolünü” oluşturmaktadır. *Özgürlüğün kurucu rolü; temel özgürlükler, açlık, beslenme yetersizliği, önlenabilir hastalıklar ve erken ölümden kaçınabilme, okur-yazarlık, hesap yapabilme, siyasal katılımdan ve serbestçe ifade imkanından yararlanma vb. özgürlük kapasitelerini kapsar. Özgürlüğün araçsal rolü ise farklı türden hakların, fırsatların ve yetkilerin genelde insan özgürlüğünün genişlemesine ve böylece kalkınmanın ilerlemesine katkıda bulunma tarzıyla ilgilidir.*

Sen'e göre, birçok özgürlük türleri vardır, ancak günümüzde özel ilgi gerektiren beş ayrı araçsal özgürlük tipi vardır. Bunlar; siyasal özgürlükler, iktisadi kaynaklara ulaşabilme, toplumsal fırsatlara erişebilme, şeffaflı güvenceleri ve koruyucu güvenlidir. Yoksullukla mücadele açısından, toplumsal fırsatlara erişebilme ve koruyucu güvenlik en önemli araçsal özgürlük tipleridir. İlki, toplumun; eğitim, sağlık vb. için yaptığı düzenlemeleri içerir. Bunlar temel özgürlükleri etkiler, sadece kişisel hayatın sürdürülebilmesi için değil, aynı zamanda siyasal ve iktisadi faaliyetlere katılım için de önemlidir. Sağlıklı ve eğitilmiş olan insanlar yoksulluk zincirini kırabilmek için bunlarla kapasitelerini arttırır. Koruyucu güvenlik ise; zor durumdaki nüfusun umutsuz bir şekilde sefaletе düşmesini, hatta bazı durumlarda açlığa mahkum olmasını ve ölmesini önleyecek bir toplumsal güvenlik ağı oluşturmayı gerektirir. Koruyucu güvenlik alanı, yoksula işsizlik ödeneği ve yasal gelir destekleri gibi sabit kurumsal düzenlemelerin yanı sıra, muhtaçlara geçim yardımı ya da gelir sağlamak için acil kamu istihdamı gibi düzenlemeleri içerir.¹²² İşte bu beş araçsal özgürlük tipleri insanların kapasitelerini doğrudan arttırır ve aynı zamanda her bir özgürlük tipi diğerinin eksikliğini giderir ve güçlendirir.

¹²² Sen, a.g.e, s.55-60

Bir kişinin “kapasitesi” o kişinin başarması mümkün olan çeşitli işlevleri arttırır. Bu durumda kapasite bir tür özgürlüktür.¹²³ Kişinin kapasitesi arttıkça, kazanacağı özgürlükler ve seçim yapacağı işlevler artacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi yoksullukla mücadelede ilerleme sağlanabileceği gibi kalkınmanın sağlanabilmesi için de bireylerin sahip oldukları kapasitelerin arttırılması önemlidir. *Daha iyi temel eğitim ve sağlık hizmeti yaşam kalitesini doğrudan iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda kişinin gelir edinme kapasitesini arttırır ve gelir yoksulluğundan özgürleşmesini sağlar.* Sen’in yaklaşımı günümüzde yaygın kabul görmektedir ve özellikle UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)’nin pek çalışmasında rastlamak mümkündür.

Genel olarak kapasite gelişimi yaklaşımı, dikkatleri araçlardan insanların ulaşmak istedikleri amaçlara ve bunlara ulaşmak için gerekli olan özgürlüklere yöneltir. Böylece yoksulluğun ve yoksunluğun doğasına ve nedenlerine ilişkin anlayışı güçlendirmeyi amaçlar.¹²⁴

2.3. Genel Kuramsal Değerlendirme

Eğitimle ilişkilendirilerek ele alınmış olan her kuram ve yaklaşım kendi içerisinde tutarlılıkları ve çelişkileri barındırır. İşlevsel yaklaşımın temeli olan, modern toplumda toplumsal uyumu sağlayabilme çabasının, sanayileşme sonrası dönemin ihtiyaçlarını karşılayabilmeyi yansıttığı söylenebilir. Toplumu bir bütün içinde, karşılıklı işlevsel ve alt sistemlerden oluşan, uyumlu öğelerin ya da sistemin bir parçası olarak görmenin bir sonucu olarak eğitimin bir kurum olarak düşünülmesi, fırsat eşitliği ve sosyal hareketliliği sağlayan işlevsel bir bütün olarak ele alınmasına yol açmıştır. Toplumdaki tüm grup ve kategorilerin fırsat eşitliği ve temel zorunlu eğitim sayesinde toplumun uyumlu ve bütüncül öğeleri olacağı varsayımı genel kabul görmüştür.

1960’lardan itibaren işlevselci kurama getirilen bazı temel eleştiriler olmuştur. Bu eleştirileri dört grupta kısaca şöyle özetlenebilir: İlk olarak işlevselci yaklaşım, toplumdaki tüm bireyleri homojen ve bütünsel bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bir başka deyişle toplum içindeki farklılıkları göz ardı etmektedir.

¹²³ a.g.e., s.108

¹²⁴ a.g.e., s.131

Toplumda statükoyu destekleyen bir tutum sergilemektedir.¹²⁵ İkinci eleştiri noktası, toplumu her zaman düzen içinde varsayıp, toplumsal değişimler üzerinde pek durmadığı ve bu yüzden tutucu bir bakış açısı sergilediği yönündedir. Üçüncü olarak işlevselcilerin, eşitsizliğin yetenekli olan kişileri ortaya çıkarma işlevi gördüğü gerekçesiyle toplumsal açıdan gerekli olduğunu savunmaları tepki toplayan bir diğer görüşüdür. Son eleştiri ise, toplum içinde sürekli bir düzenliliğin olduğunu varsaymış olmaları üzerinedir. Bu düşünceye, toplumda her zaman çelişkilerin ve çatışmaların olduğu ve bunların toplumun sürekliliği ve değişimi için gerekli olduğu, belirtilerek karşı çıkmıştır.¹²⁶

Sanayileşmenin getirmiş olduğu eşitsizlikler, ancak 1960'lı yıllarda işlevselci kurama getirilen eleştiriler sonucunda, eğitim alanında çatışmacı yaklaşımların öne çıkmasına neden olmuştur. Aslında kökenleri 1600'lü yıllarda oluşmaya başlayan dezavantajlı gruplara yönelik sosyal yardım politikaları uygulamalarının yoksulların içinde bulundukları konumu özellikle eğitim politikaları aracılığıyla içselleştirici bir araç haline dönüştürdüğü yönündeki tepkiler, kapitalist düzeni eleştiren yaklaşımları öne çıkarmıştır. Örneğin Weberyan yaklaşım¹²⁷ içerisinde Randhall Collins, kapitalist toplumlardaki eğitim kurumlarında verilen diploma ve sertifika türü belgelerde enflasyon yaşanmakta olduğunu öne sürer. Eğitim sonucunda verilen belgeler, çoğu kişinin sandığı gibi meslek edinmeyi sağlama özelliğini hızla yitirmektedir. Sonunda bir işe ulaşamayacaksa eğitim için bireylerin katlandıkları onca emek neredeyse boşa çıkmaktadır.¹²⁸

¹²⁵ Anthony D. Smith, **Toplumsal Değişme Anlayışı**, Çev. Prof. Dr. Ülgen Oskay, Gündoğan Yay., Ankara 1995, s.20.

¹²⁶ a.g.e., s.19.

¹²⁷ Weberyan yaklaşımda toplumun temel birimleri olarak Marxist yaklaşımdaki sınıfların yerini statü grupları alınmaktadır. Yaklaşım içerisinde statü grupları arasındaki sınırların kaynakları belirlenmiştir. Statü gruplarının bir birinden ayrışmasını sağlayan üç kaynak, Weber'e göre şunlardır: ekonomik durum, iktidar konumu ve kültür(etnik ve coğrafi kökenler, din, eğitim, entelektüel ve estetik kültürler). Bu üç kaynağın yaratmış olduğu ayrımların, statü grupları arasında güç, saygınlık ve zenginlik çatışmalarına yol açtığı belirtilmektedir. Bir toplumdaki eğitim sisteminin şekillendiren de var olan statü farklılıklarından kaynaklanan çatışan çıkarlardır. Eğitim sisteminin esas belirleyicisi ise egemen statülere sahip olan gruplardır. Üst statülü gruplar, bulundukları konumu pekiştirecek, eğitsel gerekliliklerin düzeyini yükseltirken, alt statülü gruplar ise sadece daha fazla eğitim almak için çaba harcarlar. İnal, a.g.e., s.76.

¹²⁸ Diplomaya dayalı bu eğitim sisteminin temeli "teknokrasi miti"ne dayandırılmaktadır. Ancak Collins, bu mitin dört nedenle yanlış olduğunu ileri sürer. Birincisi, eğitimin sürekli gelişim halinde olması ile iş olanaklarını gelişimi arasında bir paralellik yoktur. İkincisi, günümüzdeki işler daha fazla beceri gerektirmektedir. Üçüncü olarak, edinilecek mesleğin, okulda öğrenilmesinin iş başında öğrenilmesine göre daha iyi olduğu konusunda çok az kanıt vardır. Son olarak da, günümüzdeki

Collins, aynı zamanda eğitimi statüsel farklılıkları yaratan, insanları belirli bir kültür içinde toplumsallaştıran bir tür “sahte etniklik” olarak gördüğünü belirtir. İnsanların içinde toplumsallaştığı kültürü paylaşan bir seçkin, eğitimi kendi istihdam etmek istediği alanlar için bir araç olarak görebilecektir. Ayrıca seçkin olan kişiler diğer insanların, kendi kültürlerine saygı duymalarını isteyecek ve bunun için de eğitim başta olmak üzere bulabildikleri her aracı kullanabilecektir. Collins, diplomalı sitemin neden aşırı derecede geliştiğini anlamaya ve açıklamaya çalışır. Ona göre çok iyi işlerde olan kişiler kendi iş itibarlarını güçlendirmek için gerekli gördükleri işe alım düzenlemelerini yapacaklar ve eğitim düzeyi yüksek olan insanlarla çalışmak isteyeceklerdir. Böylece toplum, başarıya giden yolun eğitimden geçtiğini düşünecek ve ulaşabildikleri en yüksek eğitim düzeyini yakalamaya çalışacaklardır. Artan eğitilmiş insanlar arasında işverenler, beklentilerini daha da yükseltecekler ve sonuç olarak, diploma enflasyonunun ortaya çıkması kaçınılmaz bir son olacaktır.¹²⁹

Çatışmacı yaklaşımla aynı dönemde (1960’lı yıllarda) öne çıkmış olan yoksulluk kültürü yaklaşımında ise bu kültür içindeki olumsuz özelliklerin kuşaktan kuşağa geçen kısır döngü halini alma düşüncesinde, eğitimin toplumsal hareketlilik yoluyla fırsat eşitliği yaratma işlevi göz ardı edilmiştir. Eğitim alanında fırsat eşitliği politikaları uygulamalarının eşitsizlikleri ortadan kaldıramamasının nedeni olarak, eşitsizliklerin kişinin içinde bulunduğu çevreden kaynaklı olduğu eleştirisi de oldukça anlamlıdır. Çatışmacı kuramcılardan olan Milliband’ın savunduğu, okulların yoksul çocukların konumlarını onaylama gibi sonuçlar ortaya çıkartabileceği yönündeki eleştirilere rağmen, eğitimin bireyler arası eşitsizlikleri azaltabilme yönünün öne çıkarılması kapitalist toplumlarda sosyal hareketliliği sağlamada diğer araçlardan çok daha fazla işlevsel olmasında yatmaktadır. Ancak tek başına eğitimin kendisi ya da eğitim sonucunda verilen diplomalar yeterli değildir. Yoksul çocukların insan ve sosyal sermayelerinin de geliştirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde insan sermayesi ve sosyal sermaye yaklaşımları öne çıkmıştır. İçinde bulunduğumuz dönemde insan sermayesinin artırılması ve bunun yanında

okullar, bilişsel beceriler kazandırmaktan çok geleneksel toplumsal değerleri aşılama işlevine yönelmektedir. Bu nedenlerden dolayı Collins’e göre bu sistemin daha uzun yaşaması mümkün değildir. a.g.e., s.76.

¹²⁹ Wallace ve Wolf, a.g.e., s.163-164.

bireyin sosyal sermayesini artırıcı politikaların uygulanması, bireysel ve toplumsal çıkarlar için önemlidir. Çünkü ekonomik refah, insanların daha çok seçeneklere sahip olup daha doyurucu bir yaşama ulaşmalarını sağlarken, daha çok eğitim, daha iyi sağlık hizmeti insanların özgürlüklerini dolaylı yoldan etkileyerek, daha uzun, daha özgür ve daha etkin bir yaşama yönelmelerini sağlar. Amartya Sen'in de belirttiği gibi, insan sermayesi kavramı yarar sağlayıcıdır, ancak insanlara daha geniş bakış açıları ile bakmak oldukça önemlidir. İnsan sermayesinin önemi kabul edildikten sonra bunun ötesine geçmek, hedef olarak seçilmeli. Bu genişletilmiş bakış açısı, insan sermayesine bir alternatif yaratmanın ötesinde onu içermek ve yeni açılımlar eklemek anlamına gelmektedir. Bu noktada insani kapasiteleri geliştirmenin, toplumsal değişimin gerçekleştirilmesinde oynadığı rolü dikkate almak önemlidir. Örneğin, kadın eğitiminin yaygınlaştırılması, aile içindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini azaltabilir, aynı zamanda çocuk ölüm oranlarının azalmasına katkı sağlarken, doğurganlık oranlarının azalmasına da katkı da bulunabilir. Ayrıca, temel eğitimin yaygınlaştırılması, kamusal tartışmaların kalitesini de artırabilir.¹³⁰

Sonuç olarak işlevselci kuramlarda belirtildiği gibi eğitim toplumsal hareketliliği sağlayıcı bir araç olma özelliği taşımaktadır. Fakat aynı zamanda kapitalist sistemin toplumlar ve toplumsal gruplar arasında gelir, eğitim, kültür vb. farklılıkları derinleştirilmesi, eğitimin herkes için aynı işlevi görmesini de engellemektedir. Bunun yanında çatışmacı kuramcılar, günümüzde kapitalist sistemde yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak diploma sahibi işsiz bireylerin gittikçe arttığı yönündeki düşüncelerinde haklılık payı olsa da eğitim, özellikle yoksul aileler ve çocukları için yoksulluktan kurtulmanın bir aracı olmaya devam etmektedir. Bu nedenle eğitimin birey yaşamında kapasite artırıcı yönünün göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

¹³⁰ Sen, a.g.e., s.397-398.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TARİHSEL SÜREÇTE DÜNYADA YOKSULLUK VE YOKSULLUKLA MÜCADELEDE EĞİTİMİN ROLÜ

3.1. Sanayileşme Sürecinde Yoksullukla Mücadele ve Çocuk Yoksulluğu

Yoksulluk dünya tarihi süresince var olan bir olgu olmakla birlikte günümüz yoksulluğu sanayileşme ve modern toplumun değişim dinamikleriyle biçimlenmiştir. 18. yüzyılda toplumun dönüşümünde sanayileşme ve teknolojik gelişmeler belirleyici olmuştur. Yüzyılın sonunda gerçekleşen bir buluş öncelikle İngiltere’de ve daha sonra da neredeyse bütün dünyada sanayinin yapısında ve ardından toplumsal yapıda önemli değişimler başlatmıştır. El emeğine dayalı işlerin yerini makinelerin almaya başlaması, kentlerde yoğun işgücüne ihtiyaç duyulması ile birlikte kentlere doğru yoğun göçler yaşanmıştır. Sanayi öncesinde şekillenmeye başlayan ve bu döneme damgasını vuran liberal düşünce, sanayileşmenin hızlı bir şekilde ilerlemesini sağlayarak süreci daha da hızlandırmıştır. Liberal düşünce insanların sahip oldukları koşulları daha da iyileştirmeye yönelik yoğun bir isteğin var olduğuna bunu gerçekleştirebilmeleri için de piyasada özgür olmaları gerektiğini ileri sürmüştür.¹³¹ Yaygınlaşan liberal söylemler sanayicilerin ihtiyaç duyduğu işgücünü yaratmayı hedeflemiş, ancak sanayicilerin yüzünü güldüren, dünyayı dönüştürmeye başlamış olan süreç, çalışanlar açısından insanlık onuruna yakışmayan manzaraları da beraberinde getirmiştir.¹³² Döneme hakim olan liberal anlayış toplumu zenginler ve yoksullar diye iki bölmüştür. Zenginlerin oluşturduğu küçük grup ile karşılaştırıldığında yoksul insanların sayısının milyonları bulduğu belirtilmektedir.¹³³

Bu dönemde erkeklere özgü olan iş alanlarının yerini makinelerin alması ve yardım koşullarının giderek kötüleşmesiyle yoksulluğun gittikçe ağırlaşması, bu tür işlerde kadın ve çocukların da çalışabileceği bir ortam yaratmıştır. Çalışma

¹³¹ Cahit Talas, **Toplumsal Politika**, 4. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara, 1995, a.g.e., s.99.

¹³² Hobsbawm’ın sözleri ile “aşağı tabakaların elbise gibi dış görünüşleri ile ilgili şeylere bugünkünden çok daha az gereksinim duyduğu ve çok daha az para harcadığı o günlerde zenginler yoksullara merhametli davranır, yoksullar da basit yaşarlardı. Fakat öyle görünüyor ki sanayileşmenin getirdiği yıkım ortamında, yoksulların ellerinde bulunan o mütevazı yer bile ellerinden alınmaktaydı.” Erich Hobsbawm, **Devrim Çağı**, Çev: Bahadır Sina Şener, 3. Baskı, Dost Kitabevi, Ankara, 2003, s.220.

¹³³ Sait Dilik, **Sosyal Güvenlik**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1992, s.41.

yaşamının bu şekilde dönüşmesinin yanında çalışma ücretlerinin çok düşük olması, doğal olarak baba ve kocanın kazancına ek ücret getirebilmek adına kadın ve çocuklar da çalışma yaşamına itmiştir. Çocukların çalışması,¹³⁴ sanayileşmenin başlamış olduğu her ülkede görülen bir durum olmuştur. Bu gelişimi Simon de Sismondi şöyle anlatmaktadır: “geçinmek için yeterli bir ücrete erişemeyen erkek işçi hemen evlenmeyi ardından da çocuk sahibi olmayı düşünmektedir. Çünkü kadın ve çocuk, ücretleri ile beraber geleceklerdir. Bu durum nüfusun ve sefaletin hızla artmasına yol açmaktaydı.” Çalışma koşullarının da oldukça ağır bir seyir izlemesi giderek artan yoksulluğu görünür hale getirmiştir. Örneğin Almanya’da, sanayi okullarında kızlar çok küçük yaşlarda ağır çalışma koşullarında zorla çalıştırılmışlardır.¹³⁵ Kentsel yaşamın getirdiği “çalışan çocuklar” ve dolayısıyla “çocuk yoksulluğu”nun oluşmaya başlaması da 18. yüzyıl sefaletine kadar inmeyi gerektirir.

Çocuklar oldukça kötü şartlar altında çalıştırılıp sömürülmüş ve yoksulluk içinde yaşamaya mahkûm edilmişlerdir. Genç yaşta ölümlerin, sakat kalmaların çoğalmasıyla kuşakların bozulduğu bir dönem yaşanmıştır. Tüm bu olumsuzluklara ve çocuk sömürüsüne rağmen, liberallere göre ailede çocuğun çalışıp çalışmayacağına karar vermesi gereken kişi çocuk değil, babadır. Devlet bu alana müdahale ettiği zaman toplumsal ve ekonomik yaşamı kontrol etmiş olur, bu da liberallere göre özgürlükleri engeller. Bu nedenle çocuğun çalışıp çalışmayacağına aile reisi karar vermelidir.¹³⁶ Liberallerin bu düşüncesine karşın Robert Owen,¹³⁷ yaşamış olduğu dönemdeki ağır çalışma ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğini düşünüp, ilk olarak kendi fabrikasında uygulama yapmıştır. İşçilerin sorunları ile ilgilenecek bir kişi görevlendirmiştir. Günlük çalışma sürelerini 17’den 12’ye indirmiş, çalıştırdığı işçi çocukların okuma-yazma öğrenmelerini sağlamıştır. Owen, toplumsal ortamın birey yaşantısı üzerinde etkili olduğunu düşündüğünden *işçilerin yaşam koşulları daha iyi hale getirilirse ve belirli bir eğitim seviyesine*

¹³⁴ Özge Yalçın, *Türkiye’de Çalışan Çocukların İstismarı*, Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Ankara, 2000, s.30.

¹³⁵ Talas, a.g.e., s.72-73.

¹³⁶ a.g.e., s.100.

¹³⁷ Owen, 1800’lü yılların ilk yarısında sanayici olan bir İngiliz’dir. Sosyalist olarak anılır ancak sosyalistlerin savunduğu üretim araçlarının mülkiyetinin devlete verilmesini düşünmemiştir. İşçilerin de kooperatifleşme yoluyla sermaye sahibi olabileceklerini savunmuştur.

*ulaştırılırlarsa daha mutlu ve iyi nesillerin yetiştirilip toplumsal refahın sağlanacağını savunmuştur.*¹³⁸ Owen'ın bu düşüncesi kendi döneminde *insan sermayesinin önemine dikkatleri çekmeye çalışmışsa da*, bu düşünce 21. yüzyılın eğitim anlayışına ve çalışma yaşamına ışık tutmuştur. Çünkü eğitim toplumsal refahın sağlanmasında bir araç olarak görülebileceği gibi, nitelikli işgücünün yetişmesinde de belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bir ülke için üretim ile birlikte kazancın artması elbette istenilen bir niteliktir. Ancak toplumun her kesiminin ülke gelirinden adil bir pay alamaması, zengin ile yoksul arasında aşılmaz uçurumların oluşmasına toplumsal düzenin bozulmasına ve başkaldırlara neden olmuştur. Bu dönemde çalışanlara, özellikle kadınlara ve çocuklara yönelik sosyal politikaların olmayışı, toplumsal huzursuzlukların başlıca nedeni olmuştur. 18. yüzyılın sonlarında uzun çalışma saatleri, sefalet ücretleri, çalışma yerlerinin sağlıksızlığı, kadın ve çocukların kitle halinde fabrikalara girişi gibi olaylar, her yerde tepkilerin oluşmasına yol açmıştır.¹³⁹ Hobsbawm'a göre, yoksulların önünde üç seçenek oluşmuştur: burjuva olabilmek için çabalamak, yerin dibini boylamaya göz yummak ya da başkaldırmak. Mülkiyete ve eğitime sahip olmayan bu kesim için durum oldukça güç olmuştur.¹⁴⁰ Toplum gittikçe iki kutuplu bir yapıya bürünmeye başlamıştı. Oluşan yeni toplumsal görünüm Marx'ının düşüncelerindeki ikili sınıf yapısı ve bir süre sonra proleter devriminin gerçekleşeceğine dair öngörüsünü de oluşturmaya başlamıştır.

1850'lerin ilk yarısında, kentsel gelişme sonucunda oluşan toplumsal görünüm, bu dönemde yayınlanan basın yazılarında da dile getirilmiştir. Yaşanan dönüşüm, 'sınıflar arasında muazzam bir ayrılığın ve çalışan yoksulların ortaya çıkmasının nedeni olarak gösterilmiştir. Avrupa'nın büyük kentlerinde "iyi batı yakası" ve "kötü doğu yakası" benzeri ayrımlar kutuplaşmanın en belirgin göstergelerinden biri haline gelmiştir. Zenginlerin oluşturduğu küçük grup ile karşılaştırıldığında, yoksul insanların sayısı milyonları bulmuştur.¹⁴¹ Polanyi, bu dönemi insan toplumunun yok olmasının aşaması olarak niteler. Halk kendini, kendi

¹³⁸ Talas, a.g.e., s.119-120; Meryem Koray, **Sosyal Politika**, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2000, s.30.

¹³⁹ Talas, a.g.e., s.74-77.

¹⁴⁰ Hobsbawm, a.g.e., s.219.

¹⁴¹ Dilik, a.g.e., s.41.

kendine işleyen piyasanın tehlikelerine karşı bir şekilde korumasına karşın, bu durumun bu çağın temel özelliği olduğuna işaret eder.¹⁴²

19. yüzyılda olaylar karşısında devlet düzenleyici rol üstlenmiştir. Bunun örneği, kamu tarafından sağlanan sosyal güvenliğin ilk örneği olarak kabul edilen ve çocuklara yönelik yardımın tek biçimi olan 1601 tarihli İngiliz Yoksulluk Yasası'dır. Yasa yardım alacakları *sakatlar, sakat olmayanlar ve çocuklar* diye üçe ayırmıştır. Yoksul olan çocuklar ve sakatlar para yardımı almaya hak kazanmışlardır. Yoksulları korumak için kurulmuş olan çalışma evlerinden, özellikle çocuk ve sakatlar yararlanabilmişlerdir.¹⁴³ Sosyal güvenlik adına atılmış önemli bir adım olsa da Yoksullar Yasasının temel amacı; bireylere yardım etmekten çok, piyasa ekonomisinin daha etkin bir şekilde işleminin yolunu açmaktır. Yoksullara yardım bir hak olarak görülmemektedir. Bu bakışa göre bireyin çıkarları, toplumunkinden ayrı tutulamazdı. Yoksullara yardımın bir 'hak ve ödev' olarak görülmesi ise endüstri öncesi toplumun paternalist anlayışında kalmıştır.¹⁴⁴ *Yoksulluk ancak sosyal düzeni tehdit ettiği ölçüde bir toplumsal sorun olarak algılanmıştır.*

Toplumsal yapıda sorunlar ortaya çıkması ile karşında iki temel paternalist anlayış doğmuştur. Bunlardan birisi olan, Rober Owen'ın *hümanist* modeli, toplum ilişkilerini ve aile bağlarını vurgularken diğeri ise faydacı düşünür Jeremy Bentham'ın daha *otoriter* olan modeli, yoksulların karakterlerinin yeniden biçimlendirilmesinin önemini ve onlara çalışkanlık alışkanlığının aşılması gerektiğini belirten anlayışlardır. Owen; insan karakteri, çevresi tarafından belirlenir; belirli araçlar kullanılarak genç olsun yaşlı olsun insanlara her türlü karakter aşılanabilir, varsayımları üzerine modelini kurmuştur. Bu düşünceye dayanarak hem çalışanların yaşam koşullarının düzeltilebileceğini hem de toplumsal çıkarın oluşturulabileceğini ileri sürmüştür. Owen, cezaların iyilik getirmeyeceğine, aksine zarar doğuracağını düşünerek, bu yüzden suça meyilli olan insan karakterini eğitmeyi ve böylelikle suçları önceden önlemeyi amaçlamıştır. Owen'a göre *eğitim yolu ile*

¹⁴² Karl Polanyi, **Büyük Dönüşüm**, Çev: Ayşe Buğra, 6. Baskı, İletişim Yay. İstanbul, 2007, s.123-124.

¹⁴³ Rosanvallon, Pierre, **Refah Devletinin Krizi**, Dost Kitabevi, Ankara, 2004, s.120.

¹⁴⁴ Kadir Yaman, "Yoksulluk Yasaları Çerçevesinde Tarihsel Bir Karşılaştırma: Osmanlı Devleti'nde ve İngiltere'de Yoksulluk Yasaları" **Hukuk ve Adalet**, Bahar 2006, s.96; Onur Kovancı, **İngiliz Yoksulluk Yasaları**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2002, s.6-7.

*aylaklığın, yoksulluğun, suçun ve dolayısıyla cezanın olmadığı bir toplum düşüncesi mümkündür. Çünkü bu olumsuzlukların hepsi cehaletin kaçınılmaz bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.*¹⁴⁵ Benthamcı model, liberalizmin toplumun adeta bir fabrika biçiminde tasarladığı 19.yy örgütlenme modelinin açık bir ifadesidir. Burada çalışma etiğinin temel sloganı ‘çalışmazsan mahvolursun’ olmuştur. Ücretli çalışmayla desteklenen hayat ne kadar sefil olursa olsun, ahlaki açıdan yüceltilmiştir. Bu modelin amacı, bozulmuş olan aile-iş birlikteliğini modern çağa uygun bir şekilde kurmaktır.

18. yy’da yoksulluğa bakış bir ölçüde etik ve dinsel ağırlığını kaybedip evrime uğrarken, sosyal politika devletin ilgi alanı içinde ele alınmaya başlanmıştır. Nitekim I. Elizabeth döneminde İngiltere’de çıkarılan Yoksullar Yasası ile yoksulluk laikleştirilmiştir. Yoksulluk artık kilisenin sorunu değil, *parish*¹⁴⁶ yöneticilerinin sorumluluğu olmuştur. Yoksulluğun devletin alanına girmiş olmasıyla devletin amacının yoksulluğu azaltmak olduğu düşünülebilir, ancak durum sanıldığı gibi değildir. İnsanlara yoksulluğun nedenlerini kendilerinde aramaları gerektiği aşılınmakta, ne yaparlarsa yapsınlar yine de yoksul düşüyorlarsa, mükâfat için öteki dünyayı beklemleri öğütlenmekteydi.¹⁴⁷ I. Elizabeth Yoksulluk Yasaları, aslında Protestan ahlakına dayandırılmaktaydı. Çünkü Protestan ahlakı, insanları çok çalışmaya teşvik eder, para kazanmaya dayalı dünyevi değerleri destekler. İşe karşı olan isteksizlik aynı zamanda dine karşı yapılmış bir saygısızlık olarak kabul edilmekteydi.¹⁴⁸

Yoksullara yapılan yardımlarda çalışamayacak durumda olanlara ölmeyecek kadar bir yaşam sunulması ve çalışma isteğinin azaltılması öngörülmekteydi. Bu koşullar altındaki yoksul evlerine kendisini yoksul gibi gösteren sahte yoksulların çalışmadan kazanacakları, ahlaki olarak uygun olmayan haksız kazançların önüne geçileceği düşünülmekteydi. Böylece yoksul evlerine sadece, gerçekten başka çaresi

¹⁴⁵ a.g.e., s.11.

¹⁴⁶ Parish: O dönemde İngiltere’de en küçük mahalli idare birimi. 1601yoksulluk Yasası’na göre, her parish kendi bölgesinde çalışabileceklere iş bulmak, yaşlı ve sakatlar için yoksul evleri işletmek, bakımsız kalmış çocukların çıraklık eğitimlerini üstlenmekle sorumluydu. a.g.e., s.20.

¹⁴⁷ a.g.e., s.18

¹⁴⁸ Max Weber, **Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu**, Çev: Zeynep Gürata, Ayraç Yayınevi, Ankara, 1999, s.136–137.

kalmayan kişilerin alınması sağlanabilirdi.¹⁴⁹ Kiliselerce idare edilen yoksullar evinde verilen yardımlar dışındaki gelir desteklerinin kaldırılmasıyla muhtaç konumunda olan kişiler, kaderlerine tek edilmişlerdi. Bu kişiler Polanyi'ye göre, utanç verici yoksullar evine gitmeyecek kadar gururlu “yardımları hak etmiş” yoksullardı. Eğer içinde bulunulan coğrafya, aşağılanma ve sefalet anlamını taşıyorsa, artık çalışan yoksullar toplumda mekânsız kalmışlardı. Şimdi, insanlar köklerinden, evinden, yakınlarından ve sevdiği her şeyden koparılmış ve korunmasızlığın tehlikesi içinde kentlerde yaşamaktaydılar.¹⁵⁰

İngiltere’de ikinci yoksulluk yasası 1834 tarihli Speenhamland yasasıdır. Bu yasa ile çalışabilir durumdaki kişiler için yoksulluk yardımlarından yararlanmak daha da zorlaştırılmış ve çalışma evleri onur kırıcı koşulları yoksullara sunmuştur. Bu yasa ile toplumun yoksullara yönelik sosyal sorumluluğu neticesinde ortaya çıkan, devlet kontrollü hayır kurumları ve kurumsal sosyal yardımlar, uygulamada merkezileşmiş sosyal politika anlayışının ilk örneklerini meydana getirmiştir. Bir süre sonra Speenhamland’ın kaldırışı ise yeni bir süreci başlatılmıştır. Speenhamland ile “yaşama hakkı” garanti edildiği ve yardımların kapsamı genişletildiği halde sorun çözüleliyordu. Kötüleşen koşullar altında yeni bir reform zorunluluk halini almıştı. Çözüm için işsizler, yaşlılar, çocuklar ve sakatlara yönelik politikaların ayrıştırılması gerekliliği kabul görmüştür.¹⁵¹

Hobsbawm, 1840’larda toplumsal felaketlerle karşı karşıya kalan, yoksul bırakılmış, sömürülmüş, sıkıntı ve pisliğin bir arada olduğu, gırtlığına kadar ahlaki çöküntüye batmış yığınla insan olduğunu belirtir. Sonu gelmeyecek gibi görünen sefalet ortamında toplumsal olaylara ve özellikle de kendi durumlarına karşı, kayıtsız kalan en eğitimsiz, en vasıfsız, en örgütsüz ve bu nedenle en umutsuz insanların yoksullar olması hiç de şaşırtıcı olmadığını belirtir.¹⁵² Yine bu dönemin fotoğrafını çeken Polanyi durumu şöyle açıklar:

“Bir yanda yoksulların varlığı diğer yanda azınlık zenginlerin varlığı... Yiyeceklerin sınırlı, insan nüfusunun sınırsız gibi gelen sayısı yaşanan çelişiklerin içler acısı durumuna dikkatleri çekmeye başlamıştı. Bu

¹⁴⁹ Bauman, a.g.e., 1999, s.24-25.

¹⁵⁰ Polanyi, a.g.e., s.131-134.

¹⁵¹ Songül Sallan Gül, “Yeni Sağ Sosyal Güvenlik Anlayışının Tarihsel Bağlantıları: İngiltere ve Türkiye Örnekleri” **A.Ü. DTCE Dergisi**, Cilt 40, Sayı 3-4, 2000, s.56-57.

¹⁵² Hobsbawm, a.g.e., s.221-224.

farkındalık aynı zamanda toplumun da keşfi anlamına geliyordu. Toplum nasıl yaşamın kurallarına uyum sağlayacaktı. Bu sorunun cevabını bulabilmek adına uyum ve çatışma son haddine kadar zorlandı. Sonuçta ortaya çıkan hep çelişkiler oluyordu. Toplumsal uyum gerekiyordu, yaşanan çatışmalar, toplumsal uyumun gerçekleştirilmesi için gerekli bir koşul olmaktan öteye geçilemiyordu. Sefalet, politika, ekonomi ve toplum iç içe geçmiş durumdaydı. Ancak bu yaşananlar, sanayi toplumun çıkardığı ilk zorluklardı. Toplumsal yaşamı etkileyen piyasa kurallarının ötesinde, toplumsalı gören tek kişi Owen olmuştur. Toplumu bulmuştu, ama bir yüzyıl sonra tekrar bulunmak üzere yitirilmişti.”¹⁵³

Bu dönemde Malthus gibi pek çok kişi yardımların yapılmasına karşı çıkmış ve yoksullukla başa çıkmada toplumsal reformların işe yaramayacağını savunmuş ve devlet yardımlarının yoksulların sayısını artırmaktan başka bir işe yaratamayacağını ileri sürmüşlerdir. Bu konudaki düşüncesini Malthus, şöyle açıklamıştır:

“Zaten dolu olan bir dünyada doğan insan, eğer ailesi tarafından beslenemiyorsa ya da toplum onun çalışmasını, emeğini kullanamıyorsa, hiçbir zaman biraz bile olsa besin isteme hakkına malik değildir ve o dünyada gerçekten yeri olmayan bir kişidir. Doğanın büyük sofrasında ona yer ayrılmamıştır. Doğa ona gitmesini buyuruyor ve buyruğunu doğrudan kendisi uygulamaya koymakta gecikmiyor.”¹⁵⁴

Sanayileşme dönemi ile ortaya çıkan sorunlar, 20. yüzyılın toplumsal yaşam biçiminin ve tarihin temel kilometre taşı olarak nitelendirilebilir. Bu dönemde yaşanan dönüşümler sonucunda ortaya çıkan sorunlar, liberal anlayışın egemenliğini sarsmıştır. Laisses-faire politikaları toplumda büyük eşitsizlikleri meydana getirmiş ve eşitsizlikler, toplumsal çatışma ve bunalımların oluşmasına kaynaklık etmiştir.

20. yüzyılda liberalizmin ortaya çıkardığı eşitsizliklerin temeli ise negatif özgürlük¹⁵⁵ fikrine dayandırılmaktadır. Negatif özgürlük fikrine göre, *eğer insanlar kendilerine verilen, eğitim vb. gibi hakları kullanmak istemiyorsa* bu tamamen bireyin kendi vicdanına bırakılır. Bireyin imkânsızlıklar içinde geçen yaşantısı sonucunda eğitim alamamış olması, barınacak yerinin sağlık koşullarına uygun olmaması, yeterince beslenememesi, hastalandığında ilaç alacak parasının olmaması, negatif özgürlük anlayışına göre bireyin kendi sorunu olup devletin sorumluluğu içinde düşünülemez. Bu nedenle sosyal yardımlar gönüllü ve piyasalaşmış olursa kabul edilebilir. Çünkü devlet tarafından yapılan yardımlar ekonomik büyümeyi

¹⁵³ Polanyi, a.g.e., s.135.

¹⁵⁴ Rene Gonnard, **Histoire des doctrines économiques**, Paris, 1943, s.343, akt., Talas, a.g.e., s.93.

¹⁵⁵ Negatif özgürlük, bireyin tercihlerinde dışarıdan herhangi bir olumlu ya da olumsuz baskı veya sınırlamanın olmamasına işaret eder. Negatif özgürlükler sonucunda doğacak olan eşitsizlikler ise adil ve hatta gerekli olarak kabul edilir. Bkz. Sallan Gül, a.g.e., 2004, s.80-81.

yavaşlatmaktadır. Kişinin dışındaki herhangi bir gücün eşitliği sağlamak için atılmış olduğu bir adım “doğal anayasa”nın çiğnenmesi anlamına gelecektir. Friedman’a göre liberal yapıda negatif özgürlük, bireylerin haklarına ve piyasadaki eylemlerine müdahale etmemeyi gerektirir.¹⁵⁶ Sözü edilen negatif özgürlük anlayışı, sanayi devrimi ve sonrası dönemde toplumların gelişmesine katkı sağladığı gibi bazı insanların zenginleşmesine bazılarının ise -büyük bir çoğunluğun- gittikçe yoksullaşmasına neden olmuştur. Sanayi dönemi içerisinde yaşanan yoksulluk olgusu toplumsal gerginliklere kaynaklık etmiş ve 20. yüzyılda sosyal politikaların gelişmesine zemin hazırlamışsa da çocuk yoksulluğu olgusu Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization-ILO) kuruluncaya kadar doğrudan ele alınmamıştır. Çocuklar sosyal yardımın hak edenleri olarak görülmemiş ve refah devleti anlayışında ailelere yönelik sosyal yardımların ile çocuk yoksulluğu giderilmeye başlanmıştır.

3.1.1. Çocuklara Yönelik Koruma Politikalarında İlk Örnekler

Sosyal politika uygulamaların ilk olarak ele aldığı alan olan çalışma ilişkilerinin düzenlenmesinden kaynaklı olarak, çocuklara yönelik koruma politikalarının da her ülke örneğinde, çocuk emeğine ilişkin olarak başlatıldığı görülmektedir.¹⁵⁷ Sanayi devrimi sonrasında, çocukların ağır çalışma şartları altında ezilmesine göz yuman liberal anlayış yerini, 19. yüzyıl ortalarında Lord Ashley’in, halkın tinsel ve bedensel refahına dikkat etmek ve sağlamak, devletin çıkarlarına uygundur, anlayışına bırakmak zorunda kalmıştır.¹⁵⁸ Buna göre çocuklara yönelik koruma politikalarının gelişiminde ülke örneklerinde öncelikle İngiltere, Fransa, İsviçre ve Amerika’nın öne çıktığı görülmektedir.

İngiltere’de, çocukların korunmasına yönelik ilk örnekler, fabrika sahiplerinden gelmiştir. Owen’ın çabasıyla, “Çırakların Bedensel ve Tinsel Sağlıkları

¹⁵⁶ Milton Friedman, **Kapitalizm ve Özgürlük**, Çev.: Doğan Erberk ve Nilgün Himmetoğlu, Altın Kitaplar Yayınevi, Bilimsel Sorunlar Dizisi, 1.Basım, 1988; C. Murray, **Loosing Ground: American Social Policy, 1950-1980**, Basic Boks, New York, 1984, akt. Sallan Gül ve Gül, “Sosyal Güvenlik Reformu: Yeni Sağ Temelli Yeniden Yapılandırma” **Hukuk ve Adalet**, Bahar 2006, s.8.

¹⁵⁷ Koray, a.g.e., s. 54; Cahit Talas, **Sosyal Ekonomi**, 6. Baskı, S Yay., Ankara, 1983, s.331.

¹⁵⁸ Talas, a.g.e., 1995, s. 265.

Hakkında Yasa” 1802’de İngiltere’de çıkarılmıştır.¹⁵⁹ Yasa işverenlere, çocuklara karşı olan yükümlüklerini içermektedir. Bu yükümlülükler arasında, çocukların eğitim görmelerini sağlamak da bulunmaktadır. Yasa bir süre sonra işverenlerin çocukları çalıştırmaktan vazgeçmeleri sonucunu ortaya çıkarmış, fakat yasa kapsamı dışında kalan çocuklara yönelmelerini engelleyememiştir. Yine Owen’in sayesinde 1819’da çocukların korunması ile ilgili yeni bir yasa kabul edilmiştir. Bu yasa ile çocukların çalışma yaşlarının dokuzaya yükseltilmesi ile çocukların korunmasında daha ileriye gidilmiştir.

İngiltere’de çocukların korunmasına ait en önemli yasanın 1833 yasası olduğu kabul edilir. Yasanın önemi her iş kolunda çalışan bütün çocukları kapsamasından kaynaklanır. Çıkarılan her yasada çocukların çalışma yaşlarının belirlenmesi, belli bir seviyede eğitim almaları, çalışma sürelerinin kısaltılması ve çalışma koşullarının belli sağlık kurallarına uygun olması ile ilgili hükümlere yer verilmiştir.¹⁶⁰ Ancak tüm ülkeyi kapsayan politikalar 1877 yılında uygulanabilmiştir. Bu uygulamanın yaygınlaşmasında ise 1848 Anayasa’sı önemli bir rol oynamıştır. Çocukları korumaya yönelik olan ilk örneklerde, eğitimin her ülkede çocukları korumak için bir araç olarak zorunlu hale getirildiği görülmektedir. Ancak bu dönemlerde İngiltere’de sayıları oldukça sınırlı olan okul sayılarının 1790’larda artması çocukların okullaşma oranlarını arttıramamıştır. Burada çalışan çocukların oranlarındaki düşüşler 1840’lı yıllarda görülmeye başlanmış ve 1860’larda ise okullaşma oranlarında artışlar meydana gelebilmiştir.

İsviçre’de de İngiltere’dekine benzer şekilde, çocuklar altı yaşından itibaren ağır şartlarda çalışmaya yaşamına girmişlerdir. Bu durum bu ülkede de çocukların korunmasına ilişkin önlemlerin, çalışma yaşamlarının düzenlenmesi ile birlikte başlamıştır. İsviçre’de çocuklara yönelik ilk koruma politikalarının, ülkenin her bölgesinde farklılık gösterdiği bilinmektedir. İlk çocuk koruma politikası örneği Zürih kenti’nde 1779 yılında uygulanmıştır. Buna göre çocukların zorunlu eğitim almadan, çalışma yaşamına girmeleri engellenmiştir. 1837 yılında Zürih’te kabul edilen yasa ile çocuklar 15 yaşına kadar zorunlu eğitime tabi tutulmuş ve 12 yaşından

¹⁵⁹ Peter Kirby, **The Historic Viability of Child Labour and The Mines Act of 1842; A thing of the Past: Child Labour in Britain in The Nineteenth and Twentieth Centuries**, Liverpool University Press, 1999, s. 98.

¹⁶⁰ Talas, a.g.e., 1995, s.264-267

küçüklerin fabrikalarda çalışması yasaklanmıştır. Bu tip yasalar İsviçre'nin sanayileşmemiş batı bölgelerine kadar yaygınlaşmamıştır.

Fransa'da ise çocuklara yönelik koruma politikaları diğer ülkelerle karşılaştırıldığında oldukça geç bir dönemde uygulamaya konulmuştur. Çocukların korunmasını öngören 1841 tarihli yasa, Fransa'nın korunması gerekenlere yönelik uyguladığı ilk politika olma özelliğini taşır. İngiltere ve İsviçre örneklerinde olduğu gibi yasa, yine çocukların ağır iş koşullarının düzenlenmesine yöneliktir. İkinci yasa ise temelde yine iş koşulları ile ilgili olup, kız çocuklarını, çocuklara haftalık tatil verilmesi alanlarını da kapsamı içine almıştır.¹⁶¹

Amerika'da ise çocuk yardımları sadece çok acil durumlarda uygulanmıştır. Diğer ülkelere göre çalışma koşulları Amerika'da daha iyidir, fakat bu durum çocukların sömürülmediği, yoksulluk çekmedikleri anlamına gelmemektedir. Burada da küçük yaşlarda ve uzun saatler boyunca çalışan yoksul çocuklar, sanayileşmenin sömürüsüne maruz kalmışlardır. Bu dönemin yaratmış olduğu toplumsal koşullar, çocuklara yönelik yardımların çalışma yaşamlarını düzenlemeye ve bunu sağlamak için zorunlu eğitimin kanunlaştırılması çalışmalarıyla sınırlı kalmıştır.¹⁶²

3.1.2. Sanayi Topluluklarında Eğitime Verilen Önem

Sanayileşme sürecinde, teknolojik değişik ve yeniklerin sürekliliği temel bir özellik olduğu için, sanayi kuruluşlarında çalıştırılacak yoksul insanlara ihtiyaç olduğu kadar, teknolojik değişiklikleri gerçekleştiren, çalışanları yönetebilecek eğitilmiş bireylere de ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçte hem sanayinin gerektirdiği nitelikte insan yetiştirmek için eğitime olan ihtiyaç, aynı zamanda çalışan yoksul çocukların yaşam koşullarının iyileştirilmesi için de bir araç olarak düşünülmesine yol açmıştır. Bu nedenle eğitim özel bir önem sahip olduğundan devlet tarafından yürütülen bir kamu hizmeti halini almaya başlamıştır.¹⁶³ Eğitilmiş insana olan ihtiyaç sanayileşme ile birlikte ortaya çıktığından, modern eğitimin kökeni Avrupa'ya dayandırılmaktadır. İnsan gücüne duyulan gereksinim, devletin eğitime el atmasına neden olmuş ve özellikle Alman, Fransız ve İngiliz eğitimcilerinin, düşünsel olarak

¹⁶¹ Talas, a.g.e., 1995, s.280-287.

¹⁶² a.g.e., s.294.

¹⁶³ Şaylan, a.g.e., s. 61-62.

konuya katkı sağlamalarını beraberinde getirmiştir.¹⁶⁴ Erkelerin yanında kadınlara da eğitim hizmetlerinin sunulması gündeme gelmiş ve bir süre sonra uygulamaya geçilmiştir. Bu çerçevede eğitimin nasıl bir dönüşüme uğradığı, öncelikle Fransa ve Almanya örnekleri ile açıklanabilir.

Fransa’da eşitlik, özgürlük ve adalet için gerçekleştirilmiş olan Devrime rağmen eğitimin yaygınlık kazanması başlangıçta hiç de eşitlikçi olmayan bir ortamda gelişmiştir. Fransa’da ulusal bir eğitim sistemi kurmakla görevli olan devrimci meclis üyelerinden Talleyrand ve Condorcet, eğitimin fark gözetmeksizin herkese açık olması gerektiği yönünde, hazırlamış oldukları yasa önerisini meclise sunmuş olsalar da girişim öneriden öteye geçememiştir. Talleyrand’e göre eğitim, herkese sunulmalı ve devlet tarafında verilmelidir ve kamusal eğitimin tüm kademeleri, sadece ailesi tarafından bakılamayan çocuklara açık olmalıdır. Böyle bir hizmet, devletin halkına olan saygısının bir göstergesi olacaktır. Ancak bu öneriler kabul edilmemiştir. Eğitimin herkes için olması kabul edilmişse de cinsiyete göre eğitimin farklılaşması için herhangi bir adım atılmamıştır. Fransız devrimcileri dahi eşitlik, özgürlük ve adalet gibi temeller üzerinde gerçekleştirdikleri devrim sonrasında, eğitim alanında herkes için eşitliği uygulamaya koyamamışlardır.¹⁶⁵ Bu durum Fransa’da parasız ilkokulların çoğalmaya başlamasının ancak 17. yüzyılda gerçekleşmesine neden olmuştur.

Almanya’da ise eğitim devlet tarafından Almanya’nın bazı eyaletlerinde - öncelikli olarak da Prusya’da- 6–14 yaş grubu için zorunlu hale getirilmesi çalışmaları yapılmış ve 1717 yılında da eğitim herkes için zorunlu hale getirilmiştir. Zorunlu hale getirilmiş olan eğitimin niteliği kız çocukları için dinseliliğin ötesine geçmezken erkek çocuklar için normal eğitim anlayışı hâkim olmuştur.¹⁶⁶ Buna karşın Almanya’nın eğitim politikası, hem herkese eğitim hakkı tanınırken hem de üniversiteye girişlerde kadınların ve yoksul olanların dışlanması söz konusu olduğu belirtilerek bu durumun eğitim politikasındaki ikiyüzlülük olduğu ileri sürülerek eleştirilmiştir.

¹⁶⁴Okçabol, a.g.e., s.21.

¹⁶⁵ Françoise Mayeur, “Laik Eğitim Modeli” **Kadınların Tarihi Cilt:IV**, Çev.: Ahmet Fethi, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 2005, İstanbul, s.217-226.

¹⁶⁶ Marie -Claire Hooek- Demarle, “Almanya’da Okuma ve Yazma”, **Kadınların Tarihi, Cilt:IV**, Çev., Ahmet Fethi, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 2005, İstanbul, s.138-140.

Eğitimde yaşanan gelişmelere rağmen 18. yüzyılda liberalizmin Avrupa’da nüfusun büyük bir bölümünü sosyal ve eğitim ile ilgili haklardan mahrum bıraktığı ileri sürülmektedir.¹⁶⁷ 19. yüzyıl başlarında özellikle eğitimin her kademesinin herkese açık olması ve liberallerin çabalarıyla dinsel nitelikten sıyrılmaya başlaması, her kesimden kişilerce yoğun bir şekilde eleştirilmiştir. Eşit eğitimi savunanlar, toplumsal temelleri zayıflatmakla suçlanmışlardır.¹⁶⁸ Oluşan yoğun tepkiler arasında, Fanny Lewald adında kadın bir yazarın, “...Yoksun olduğumuz şey kulenin tepesi değil, sağlam bir temeldir. Hem kadınlar hem de erkekler için okullara ve ortaokullara ihtiyacımız var” şeklindeki sözleri, eğitimin önemini kavrayan az sayıdaki kişinin ortak düşüncesini yansıtmaktadır.¹⁶⁹ Bu yüzyılda özellikle İngiltere, ABD ve Fransa’da laik eğitim sistemleri liberal partilerin desteği ile kurulmuştur. Buradaki amaç okulun ideolojik yeniden üretim aracı olarak kullanılabileceğinin farkına varılmasıdır. Temel eğitim ile liberal düşünce ve kapitalist üretimin sürekliliğini sağlayacak olan endüstriyel bilgiler halkın her kesimine yayılabilecektir. Ayrıca gelişmiş ve gelişmemiş ülke ayrımının farkına varıldığı bu dönemde, eğitim yoluyla yoksulluğun önlenebileceği ve eğitimin bireysel ve ulusal ekonomik refahı korumanın bir aracı olabileceği, kabul edilmeye başlamıştır.¹⁷⁰

Sanayileşme sürecindeki eğitimi Amin dönemsel ayrıştırma ile betimlemektedir. Amin, eğitimin özelliklerini, sanayileşme ile ortaya çıkan kapitalist gelişim sürecine ve hakim ideolojilere göre açıklamıştır. Ona göre, kapitalist toplumda ideoloji, kapitalizm öncesi toplumlarda olduğu gibi dinsel değil, ekonomiktir. Eğitim de buna bağlı olarak önceki dini otoriteler göre şekil almaktan çıkıp, sanayileşmenin ürünü olarak ekonominin hizmetine girmiştir. Böylece kadın eğitiminin de ekonomik gelişmeyi sağlayıcı rolü kabul edilmiştir. Amin, 19. yüzyıla bakıldığında, kapitalist düzenin eğitim anlayışının üç dönemden oluştuğunu belirtir. İlk dönemde, eğitim geleneksel bir yapı içindedir. Gittikçe daha fazla bilimsel bilgi içerikli olmakla birlikte, dinsel içerikten sıyrılma gerçekleşmemiştir. Kadın eğitimine

¹⁶⁷ Gutek.a.g.e., s. 197.

¹⁶⁸ Demarle, a.g.m., s.141-142

¹⁶⁹ 18. yüzyılın ortalarında ait ilginç örnek ise, Oldenburg Dukalığı’(Danimarka Krallığının bir parçası)dır. Burada yerel yönetim tarafında görevlendirilmiş kişiler tarafından, ev ziyaretleri yapılarak, okul çağındaki çocukların okula gidip gitmedikleri, evlerinde kitaplarının olup olmadığının kontrol edilmektedir.

¹⁷⁰ Gutek, a.g.e., s.208-210.

yönelik yaşanan gel-gitler de döneme hâkim olan dinsel ve ekonomik ideolojinin iç içe geçmişliğinden kaynaklanır. İkinci dönemle birlikte, vasıflı işçilerle burjuvaların eğitimleri arasında farklılıklar öne çıkmaya başlar. Bu fark genç kuşakların sınıflarında belirleyici bir rol oynar ve zengin ile yoksul arasındaki uçurumu belirginleştirir. Artan ayrışıklıklar toplumsal ve ekonomik bunalımları beraberinde getirir. Üçüncü dönemde ise yaşanan bunalımların üstesinden gelebilmek için yeni politikalara olan ihtiyacı doğurur. Bunun sonucunda da temel eğitimin gittikçe yayılmaya başlaması ve ilköğretim ücretsiz bir devlet hizmeti olarak sunulması gerçekleşir.¹⁷¹ İlköğretimin, ücretsiz olmasının yanında zorunluluğu da gerçekleşir. Bu da artık Laisses-Faire'nin getirdiği, çocukların geleceğinin aile reisinin eline bırakması düşüncesinin yerini, her çocuğun eğitim almasının toplumsal bir yükümlülük olarak kabul edilmesi düşüncesinin aldığını göstermektedir. Farklı bir ifadeyle çocukların yararının ailelere terk edilemeyecek kadar önemli olduğu düşüncesinin kabul edildiğini gösterir.¹⁷²

Bu dönemde kendini geliştirmek, medeni bir kişiliğe sahip olmak öne çıkarılan değerler haline gelmiştir. Bir ailenin, çocuğunu okula göndermesi, eğitilmiş bir kişi haline getirmesi sosyal bir sorumluluk olarak kabul görmeye başlanmıştır. Çünkü artık toplumun ya da ülkenin geleceği bireylerin eğitime ve medenileşmelerine bağlanmaktadır. 19. yüzyılda ilköğretimin yaygınlaşması, daha sonraki yüzyılda sosyal hakların yeniden kurgulanmasında önemli bir adımı oluşturacaktır.¹⁷³ Daha sonraki dönemlerde ilköğretim olarak sunulan eğitim tamamen yurttaşlık eğitimi, şeklini almıştır. Dinsel nitelikli eğitim daha da azalmış durumdadır. Eğitim üzerinde belirleyici dinsel ve siyasal yapılar yerini gittikçe ekonomik yapıya bırakmıştır. Eğitimin yaygınlaşmasının ardından seçkinlere sunulan eğitim ile diğer insanlara sunulan eğitim arasında farklılıklar ortaya çıkmaya başlamıştır. Seçkinlere verilen eğitim gerekli teknolojik bilgilerle birlikte topluma şekil verecek olan ideoloji ile yoğrulmuşken seçkin olmayan kişilere verilen eğitim ideolojik yapıya uyumlu olma ile şekillendirilmiştir.¹⁷⁴ Eğitimdeki bu ikilik, vasıfsız

¹⁷¹ Samir Amin, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, Çev. Semih Lim, 2. Baskı, Kaynak Yay., 1997, İstanbul, s.203-204.

¹⁷² T.H. Marshall, **“Yuttaşlık ve Sosyal Sınıf”**, Sosyal Politika Yazıları, Derleyenler: Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, 2. Baskı, İletişim Yay., 2006, İstanbul, s.25.

¹⁷³ a.g.m., s.25-26.

¹⁷⁴ Amin, a.g.e, s.203-204.

ve vasıflı olan kişiler ile üretici güçler arasındaki bölünmeyi oluşturarak günümüze kadar daha geniş kitleleri içine alan yoksulluk sorununun temelini oluşturmuştur.

19. yüzyılda modernleşmeci bir bakışla tüm dünyada temel eğitim zorunlu hale getirilmeye başlanmış ve eğitimle toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmenin gerçekleştirilebileceği düşüncesi ancak 19. yüzyıl sonunda yaygınlaşmıştır.¹⁷⁵ Yaygınlaşmanın örneklerinden birisini İngiltere, temel eğitimin devlet tarafından zorunlu bir kamu hizmeti olarak sunulması ile göstermektedir.¹⁷⁶

3.2. Yirminci Yüzyılda Yoksulluk ve Çocuk Yoksulluğunun Değişen Boyutları

20. yüzyıla gelindiğinde sanayileşmenin getirmiş olduğu dinamikler, yaşanan toplumsal gerginlikler ortadan tamamen kaldırılamamıştır. Toplumsal sorunlar, kapitalist sistemi tehdit eder hale gelmiştir. Toplumsal problemlerin su üstüne çıkması ile önlemlerin daha fazla ve daha farklı bir biçimde gerçekleştirilmesinin gerekliliği kabul edilmeye başlanmış ve Keynesci refah devletine doğru adımlar atılmıştır.¹⁷⁷ Artık doğal anayasanın sağladığı haklar toplumsal düzenin sağlanmasında yetersiz kalmaktaydı. Doğal haklar insanların içinde bulundukları durumlara göre farklılaşmakta, bazı durumlarda insanı özgür değil köleleştirmektedir. Yaşanan dönüşümler sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlar insan haklarının gözden geçirilerek önceki haklardan farklı olarak, sosyo-ekonomik düzene devletin müdahalesini gerekli kılmıştır. Böylece insanların haklarının gözetilmesinde devlet aktör olarak görülmeye başlanmıştır. Devletin toplumsal yaşama müdahalesi de “refah devleti”ni oluşturmuştur. Refah devletinin oluşumunda özellikle “1929 Dünya Bunalımı”nın etkili olduğu belirtilmektedir. Bunalım, neredeyse tüm dünyada işsizliğin ve yoksulluğun artmasına neden olmuş ve bu da kapitalist sisteme olan inancın azalması sosyalist ve faşist akımların(Rusya’da sosyalist akımların egemenliğine karşın Almanya’da Hitler, Fransa’da Mussolini faşizminin öne çıkması gibi.) öne çıkmasına yol açmıştır.¹⁷⁸

¹⁷⁵ Okçabol, a.g.e., s.23.

¹⁷⁶ Sallan Gül, a.g.e., 2004, s. 205.

¹⁷⁷ a.g.e., s.141-142.

¹⁷⁸ Şaylan, a.g.e., s.82-84.

Dünya ekonomik bunalımına kadar olan süreçte yoksullar için devletçe yapılan sosyal yardımlardan çok, gönüllü ve geçici yardımın yanında daha çok dinsel nitelikli yardım türleri hâkim konumda olması¹⁷⁹ Kapitalizmin, içinde bulunduğu kriz ve ideolojik tehditler karşısında değişime uğramıştır. Hükümetler, çatışmaları yatıştırmak amacıyla yoksul kesimlerin içinde bulundukları koşulların iyileştirilebilmesi için politikalar üretmeye, her geçen gün değişen teknoloji karşısında eğitilmiş insana olan ihtiyacı karşılamak amacıyla insan sermayesini sağlayacak eğitim politikaları geliştirmeye yönelmişlerdir. Böylece sosyal devlet anlayışı neredeyse tüm dünyada -uygulama şekilleri birbirinden farklı olmakla birlikte- yaygınlaşmaya başlamıştır. Örneğin, Amerika'da ekonomik bunalım ortaya çıkardığı işsizlik ve yoksulluğu engellemek amacıyla, kapsayıcı sosyal yardım programlarının geliştirilmiştir.¹⁸⁰

1929 ekonomik krizi sonrasındaki süreçte sosyal devlet anlayışının gelişimi, yurttaşların tümüne; temel ihtiyaçlarından çok daha fazlasının verilmesi ile krizin aşılabileceğine olan inancın artması ile refah uygulamaları şekillenmiştir. Refah devleti, toplumsal ve ekonomik ilerlemelerin gerçekleştirilebilmesi için *sağlıklı ve eğitilmiş bireyleri, yaşlı ve sakatların kamusal hizmetlerden olabildiğince fazla yararlandırılmalarını gerekli kılmaktaydı*.¹⁸¹ Bu tür uygulamaların gerekli olduğunun yaygınlık kazanması ile sosyal güvence alanlarının genişletildiği yeni bir döneme girilmiştir. Dönemi kuramsal açıdan ortaya koyan kişi ise, L.J. Maynard Keynes'tir. Keynes'in şekillendirmiş olduğu kuram, sanayi devrimi sonrasında oluşan geniş işsiz ve yoksul insanın, daha insanca bir yaşama ulaşabilmeleri için tam istihdamın gerçekleştirilmesine dayanmaktadır. Keynesci yaklaşım her ne kadar ekonomik bir yaklaşım olarak ele alınsa da etkileri hem siyasal hem de toplumsal alanda yaşamın birçok yönünü etkilemiştir. Bu nedenle sosyolojik olarak da ele alınması gereken bir yaklaşımdır. Keynesci bakışı sosyolojik boyutuyla ele alan Marshall'a göre, bu dönemde sosyal vatandaşlık kavramının gelişimi, sosyal ve ekonomik haklar ile refah devletini geliştirmiştir. Refah devleti ise toplumdaki eşitsizlikleri azaltarak yardımlardan yararlanmanın, toplumda yer alan her yurttaşın hakkı olarak görülmesi

¹⁷⁹ D. Frazer, *The English Poor Law And The Origins of The Welfare State in Britain and Germany:1850-1950*, London, Croom Helm, s.9-10; aktaran: Sallan Gül, a.g.e., 2004, s.143-144.

¹⁸⁰ a.g.e., s.232.

¹⁸¹ Rosenvallon, a.g.e., s.23.

ve sosyal güvenlik yardımlarında aile ve bakmakla yükümlü olduğu kişileri kapsamayı, tamamen sosyolojik bakışın refah devletine yansımalarıdır.¹⁸²

Keynesçi düşünce II. Dünya Savaşı sonrasında refah devleti ile sosyal devlet uygulamalarına, ekonomik ve toplumsal yaşamda geniş bir rol tanınarak, toplumsal yaşamda devlet, aktör konumuna getirilmiştir. Keynes'in fikirlerinin uygulanması ile Keynes, sadece kuramcılar üzerinde değil ekonomi, siyaset ve toplumsal politika yapan herkes üzerinde etkili olmuştur.¹⁸³ Bu dönemde, sosyal güvenlik ya da sosyal yardım programları evrensel bir karakter kazanmış ve kurumsal temelleri daha da sağlamlaştırılmıştır. *Yoksullara ve bakıma muhtaç olanlara yönelik yardımları yürütülmesi, bireysel refah artışını sağlayan eğitim ve sağlığın da refah kapsamına alınması, tam istihdamın sağlanması; kadınlar, azınlıklar, göçmenler* gibi toplumda dezavantajlı risk gruplarını oluşturan kişilere yönelik pozitif ayrımcılık programlarının geliştirilmesi gibi uygulamalar refah devleti döneminde etkinlik kazanıp evrensel yaygınlığa ulaşmıştır.¹⁸⁴ Sanayileşmiş ülke deneyimleri, II. Dünya Savaşı sonrasında yaygınlaşan yoksullukla mücadele açısından sosyal güvenlik ve yardım programlarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir.¹⁸⁵

Refah devletinin gelişiminde Beveridge¹⁸⁶ Raporu da önemli bir yer tutmaktadır. Rapor, sosyal güvenliğin amacının, bireyin asgari yaşamını güvence altına almak olduğu, anlayışına göre şekillenmiştir. Bireyin refahını tehdit eden her şey risk olarak kabul edilmiş ve hastalık, işsizlik, yaşlılık, sakatlık, analık, ölüm gibi durumlar bu kapsamda ele alınmıştır. Beveridge, üç amaçlı bir sosyal devlet önermiştir. İlki, aile ödenekleriyle ailelere yardım, ikincisi; kamu sağlığına yönelik yardımlar ve üçüncüsü ise istihdamın düzenlenmesine yönelik yardımlardır.

¹⁸² Sallan Gül, a.g.e., 2004, s.147.

¹⁸³ Talas, a.g.e., 1995, s:97.

¹⁸⁴ Sallan Gül, a.g.e., 2004, s.148-150. Pozitif Ayrımcılık: tarihsel süreçte toplumsal yaşantı içerisinde olumsuzluklarla karşılaşmış olan gruplara, –risk gruplarına- örneğin kadınlar, yoksullar, çocuklar, yaşlılara yönelik olarak konumlarını güçlendirici bir takım politika ve pratikleri anlatan bir kavramdır. Bu kavramın yerine bazen “olumlayıcı eylem” veya “ters ayrımcılık” kavramları da kullanılabilmektedir. Pozitif ayrımcılık taraftarları dezavantajlı grupların eşitsizlikler karşısında diğer grupların eriştiği fırsatlara erişebilme imkânının verilmesinin gerekli olduğunu savunurlar. Marshal, a.g.e., s.597-598.

¹⁸⁵ Senses, a.g.e., s.233.

¹⁸⁶ Beveridge, 18 yy'nin başında sosyal yardım komisyonunda sekreter görevinde olan bir kişidir. Milletvekili olarak seçilir ve sosyal güvenlik sistemi hazırlamak üzere görevlendirilir. Rapor, II. Dünya Savaşı sonrasında birçok ülkenin sosyal güvenlik düzenlemelerinde esin kaynağı olmuştur. Modern refah devletinin kuruluş ilkelerini dile getiren ilk belge olma özelliğini de taşır. Bkz, Rosenvallon, a.g.e., s.123.

Çocuklara yönelik yardımlar ise aile ödenekleri kapsamında ele alınmıştır. Devletin işlevi, yurttaşlarını dışarıdan gelecek saldırılara ve içeride gerçekleşebilecek hırsızlık ve şiddet olaylarına karşı korumak olduğu kadar, aynı zamanda yurttaşlarını kitlesel işsizliğe ve bunun doğuracağı risklere karşı da korumaktır.¹⁸⁷

Keynes'in ortaya koyduğu kurama ve Beveridge raporuna göre şekillenen refah devleti, mal ve hizmetleri yurttaşları arasında eşit bir biçimde paylaşılmasına da dayanmaktadır. Toplumsal kesimlerce özlenen barış, eşitlik ve demokrasi ortamı refah devleti uygulamalarının yaygınlık kazanmasında etkili olmuştur. Yaygınlık kazanan refah uygulamaları hem toplumsal kesimler arasında kaynak transferleri yaparken, hem de neredeyse tam istihdamın sağlandığı bir çalışma yaşamına sağlayabilmiştir.¹⁸⁸ Çocuklara yönelik yardımlar daha çok ailelere yönelik gelir transferi sağlayarak ve sosyal yardımlar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Refah devleti uygulamalarında temel amaç; yoksulluğu önlemek, çalışan kesimlerden -özellikle işçilerden- gelebilecek isyancı hareketlerin önünü kesebilmek ve kontrol edebilmektir. Böylece kapitalizm, refah devleti uygulamaları sayesinde içinde bulunduğu kriz ortamını geride bırakarak, dünya düzenini, ne Almanya'daki gibi faşist ne de Rusya'daki gibi sosyalist yapılanmalara terk etmiştir. Refah devleti, klasik Marksist yaklaşımın öngörüsü olan, kapitalistler ile işçi sınıfı arasındaki aşırı kutuplaşma sonucunda sosyalizmin kurulacağı, düşüncesinin yerine, orta yolcu bir yaklaşımla hareket etmiştir. Bu yol, işçi sınıfının emek piyasasındaki gücünü artırarak yeni haklar kazanmasının yanı sıra yoksul kesimin temel ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunu üstelenen devlet ile çatışan çıkarlar arasında, uzlaşma zemini sağlamıştır.¹⁸⁹

Ancak refah devleti uygulamaları, toplumsal eşitlik ve adaleti sağlamaya yönelik olsa da, temel uzlaşmanın erkek vatandaşlar üzerinden yapıldığı da göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır. Savaş sonrası dönemdeki erkek üretim işçileri üzerine kurulu refah uygulamaları, toplumsal risklere karşı daha korunaksız olan *kadınlar, çocuklar ve yaşlıların* arka plana itilmesi refah devletinin önemli bir

¹⁸⁷ a.g.e., s.123-124.

¹⁸⁸ Şaylan, a.g.e., s.93-101.

¹⁸⁹ Sallan Gül, a.g.e., 2004, s.145-146.

eksikliği olarak dikkat çekmektedir.¹⁹⁰ Ayrıca uygulamalar, özellikle zengin toplumlar için daha adil bir toplumsal yapıyı gerçekleştirebilmiştir. Üçüncü dünya ülkeleri olarak bilinen geri kalmış ülkeler ve gelişmekte olan ülkelere, refah devleti uygulamalarının daha çok sembolik kaldığı ve batıdaki gibi bir etki göstermediği de kabul edilebilir bir savdır.

Refah uygulamalarında, toplumsal risklerin devlet, piyasa ve aileler arasında nasıl dağıtıldığı ve bunların kendi içindeki paylaşımın nasıl yapılacağı, bir ülkenin toplumsal refah anlayışını ortaya koymaktadır. Kaynak dağılımında üçlüden hangisinin öne plana alındığı toplumsal açıdan ciddi farklar yaratmaktadır. Örneğin refah devleti dönemindeki uygulamalar, devlet tarafından gerçekleştirilen ve çalışabilir erkek vatandaşlara yönelik olurken, daha sonraki süreçte ise kadın ve çocuklara yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Toplumsal risklerin aileler arasında ve aile içinde de nasıl dağıtılacağı önemlidir. Çünkü kadınların, çocukların ve erkeklerin karşılaşacakları toplumsal riskler farklılık göstermektedir. Aynı zamanda yoksulluk, eğitimsizlik gibi toplumsal riskler de bir toplumda her tabakadaki ve cinsiyetteki insanı aynı şekilde etkilemektedir. Zamanla toplumsal risk anlayışları değiştiği gibi toplumdan topluma da bu anlayış farklılaşabilmektedir. Anlayış farklılıkları toplumun sahip olduğu ekonomik koşullara ve geleneksel yapılarına göre şekil alabilmektedir. Aynı zamanda riskler, toplum tarafından ele alınması gerekli görüldüğü zaman toplumsallaşabilmektedir. Sanayi öncesi dönemde ailenin karşılaşabileceği riskler, çoğunlukla geleneksel aile ve dinsel bağlarla bertaraf edilmekteyken, sanayileşmeye birlikte birçok alanda görülen laik anlayış etkisini toplumsal refah anlayışlarında da göstermiş, yavaş yavaş risk yönetimi devletin sorumluluk alanı olarak görülmüştür.¹⁹¹

3.2.1. Çocukların Refahını ve Gelişimini Arttırmaya Yönelik Politikalar

20. yüzyıl, çocukları korumak amacı ile uluslararası önlemlerin alınmaya başlandığı bir dönem olmuştur. Bu önlemlerden ilki, I. Dünya savaşı sonrasında çalışama yaşamında bazı düzenlemeler yapılmasına karar verilmiş ve bu amaçla 1919 yılında Milletler Cemiyetine bağlı Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) nün

¹⁹⁰ Esping-Andersen, a.g.m., 2006a, s.35.

¹⁹¹ a.g.m., s.39-44.

kurulması, insan haklarının korunması, yoksulların çalışma koşullarının düzenlenmesi ve çocukların yoksullaşmasına neden olan çocuk işçiliği konusunda düzenlemeler yapılması bakımından oldukça önemlidir. Bu konuda alınmış olan kararlardan birisi 14 yaşın altındaki çocukların çalıştırılmasının yasak olmasıdır. Ancak bu önemli adım tek ebeveynli ailelerde çocukların çalışmasının önüne geçme konusunda hala yeterli olamamaktadır. 1936 yılında, ILO'nun çocuk emeğinin önüne geçmek için zorunlu eğitim yasasına başvurması önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.¹⁹² 1946 yılında da Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu(UNICEF) kurulması Çocuk yoksulluğunun önlenmesi ve çocuk haklarının tüm dünyada uygulanabilmesi adına önemli bir adımdır. UNICEF çocuk insani gelişimi sağlayan yardımlarla, gelişmekte olan ülkelerde çeşitli programlar aracılığıyla çocukların refahını sağlamayı amaçlamaktadır.¹⁹³ Dünyada yaşanmış olan ekonomik dönüşümler sonucunda oluşan olumsuz etkilerden çocukları korumaya yönelik önemli çalışmalarda bulunan kuruluşlardan birisi olan UNİCEF, bireyin haklarından yararlanabilmesini, sorumluklarını yerine getirebilmesini temel eğitim alma olanaklarına bağlamaktadır. Ayrıca, çocuğun eğitim hakkından yararlanmasının, onu her türlü sömürüden ve yoksulluktan koruyabileceği belirtilmektedir. Bunlar dışında her ülkenin, eğitime yapacağı yatırımların, ekonomik ve sosyal yapısını geliştireceği, demokrasi kültürünün yerleşmesine katkı sağlayacağı için en akılcı yatırımlar olduğu düşünülmektedir.¹⁹⁴

Bu tür uluslararası girişimler dışında çocukları korumayı amaçlayan önlemlerden çocuğun yeterli beslenme ve giydirmesinin yanında, gelecekte kendi ayakları üstünde durabileceği bir eğitim seviyesine ulaştırılması gerekmektedir. Çocuk yetiştirme aynı zamanda ailenin gelirini kısıtlayıcı veya giderlerini artırıcı bir durum yaratmaktadır. Bu nedenle çoğun doğumu ile birlikte gelen ve aileyi tehdit eden risklere karşı ailenin, özellikle de yoksul ailelerin bu bakımdan desteklenmesi gereklilik olarak ortaya çıkabilmektedir. Çocuk yetiştirmenin doğuracağı risklere karşı bazı ülkelerde ailelere gelir destekleri sağlanmaktadır. Çocuk yetiştirme riski olarak kabul edilen, çocuğun eğitim yararlanma hakkının ihlali ve bu ihlal sonucunda

¹⁹² Talas, a.g.e., 1995, s.146-150; Zeki Erdut, **Uluslararası Sosyal Politika ve Türkiye**, 2. Baskı, Dokuz Eylül Yay. İzmir, 2003, s.42.

¹⁹³ <http://www.unicef.org/turkey>, Son Erişim: 23.08.2007.

¹⁹⁴ Tan vd, a.g.e., 2000, s.24.

doğacak çocuk yoksulluğu, sağlık imkânlarından yararlanamama gibi risklere karşı, nüfusun tümüne yönelik olarak ailelere ödenekleri ilk olarak, 1926 yılında Yeni Zelanda'da uygulanmıştır. 1930'lu yıllarda başka ülkelerde de uygulanmaya başlanmıştır. Bu ödeneklerin Avrupa'da yaygınlaşması Fransa ve Belçika ile başlar ve özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra genel uygulamaya geçilmiştir. Belçika'da 1930, Fransa'da 1932, İtalya'da 1937, İspanya'da 1938, Hollanda'da 1939, Portekiz'de 1942, İrlanda'da 1944, İngiltere'de 1954, Lüksemburg'da 1947, Danimarka'da 1950, Almanya'da 1954, Yunanistan'da 1958 yılında ilk kez ödenmeye başlanmıştır.¹⁹⁵

Aile ödeneklerinden önce, İngiltere'de, Refah devleti döneminde çocuklara yönelik en yaygın politika, eğitimin temel bir vatandaşlık hakkı olarak kabul edilmesidir. 1944 tarihinde kabul edilen eğitim kanunu ile birlikte temel eğitim zorunlu ve parasız bir kamu hizmeti haline getirilmiştir. Bu yasa ile yoksul aile çocuklarına yüksek öğrenime katılma şansı verilmiş ve il defa kızlar ve erkekler için eğitim kurumlarına başvurmada eşitlik sağlanmıştır.¹⁹⁶ Bir diğer uygulama ise herkese ücretsiz sağlık hizmeti ve çocuk yardımı yapılmasını öngörmüştür. Böylece uygulamalar toplumun her kesimine yayılmış ve özellikle toplumsal risklerle karşı karşıya kalan yoksullara ve yoksul çocuklar güvence altına alınmıştır. 1945 yılına gelindiğinde "Aile Yardımı Kanunu" ile çocuklara yönelik yardım, aile yardımı ile birlikte düşünülmüştür. Buna göre ikinci çocuktan sonraki çocuklar için her aileye yardım yapılmış ve tüm çocuklar için vergi indirimlerine gidilmiştir. 1975'te "Çocuk Yardımı Kanunu" ile çocuk yardımları aileden ayrı tutularak nakit ödemeler şekline dönüştürülmüştür. Bu tür uygulamalar sosyal yardımlardan yararlanan kişilerde büyük artışların meydana gelmesine yol açmıştır.¹⁹⁷

Amerika'da çocuklara yardım, ilk olarak yoksul ailelerin bakıma muhtaç çocuklarını kapsamıştır. 1962 yılında bu yardım 18 yaşından küçükleri de içine alacak şekilde genişletilmiş ve özellikle tek ebeveynli aileler yönelik uygulanmıştır. Anne ve babanın olduğu yoksul aileler kapsam dışı bırakılmıştır. Bu uygulamaya gelen yoğun eleştiriler diğer yoksul ailelerin de kapsama alınmasını sağlamıştır. Bir

¹⁹⁵ Dilik, a.g.e., s.102-107; Talas, 1983, a.g.e., s.353-354.

¹⁹⁶ KSSGM, **Avrupa Topluluğunun Çalışma Yaşamında Kadın-Erkek Yaşamına Dair Düzenlemeleri Ve Türkiye**, 2002, Ankara, s.51-52.

¹⁹⁷ Sallan Gül, a.g.e., 2004 s. 209-214.

süre sonra yardım programından yararlanacak aileler için, çalışabilecek olan kişilerin çalışması ya da meslek edindirme kurslarına devam etmesi, koşulu getirilmiştir. Bunun dışında çocuklara ve okul çağındaki çocuklara yönelik gıda yardımları da yapılmıştır. Bu yardım türü 1935 yılında çıkarılan sosyal güvenlik kanununa dayanılarak uygulanmıştır.¹⁹⁸

Amerika'daki uygulamalar, Avrupa ülkelerindeki uygulamalarla karşılaştırıldığında kapsam bakımından oldukça dar olduğu görülmektedir. Avrupa'daki sosyal yardım hizmetleri ise tam tersine bir ülkede yaşayan her yurttaşı içine almaktadır. Genel olarak refah devleti döneminde çocuklara yapılan yardımların tarihsel gelişimine bakıldığında, çocukların korunmasının temelde aileden ayrı düşünülmediği görülmektedir. Yardımlar genel olarak, eğitimin zorunlu hale getirilmesi, sağlık hizmetlerinden yararlanabilme ve aile ödenekleri şeklinde yapılmıştır.

Gelişmiş ülkelerde çocukların korunması amacıyla özellikle eğitim harcamalarının artması karşısında 1950'lerin ortasından itibaren gelişmekte olan ülkelerde de eğitimin yaygınlaştırılması ana politikalarından biri haline gelmesine kaynaklık etmiştir.¹⁹⁹ BM'nin 1948 yılında kabul ettiği İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ve 1959 yılında BM Çocuk Hakları Bildirisi eğitim hakkından, herkesin eşit bir şekilde yararlanabilmesi ilkesine yer verilmesi eğitimin yoksullukla mücadeledeki öneminin iyice kabul edildiğinin bir göstergesidir.²⁰⁰

3.2.2. Değişen Refah ve Dayanışma Anlayışı

Refah devleti uygulamaları 1930'lardan itibaren giderek artan biçimlerde önem kazanış, özellikle eğitim ve sağlık harcamaları ile sağlanmaya çalışılan toplumsal dayanışma, eşitlik ve adalet ortamı 1970'lerde yaşanan krizlerin etkileriyle tartışılmaya başlanmıştır. Eğitimin devletçe sağlanmasının devlet ve piyasa vergileri yoluyla yük getirdiği soruları gündeme gelmeye başlamıştır. Eğitim masraflarının doğrudan ailelerin üstlenmesi gerektiğine vurgu yapan Friedman, genel koşullara uymayan durumlarda ihtiyaç içindeki ailelere özel yardım programları uygulanabileceğini savunur. Ayrıca eğitim giderlerinin devlete sağladığı borç

¹⁹⁸ Sallan Gül, a.g.e., s.240-242.

¹⁹⁹ Tan vd., a.g.m.,s.25.

²⁰⁰ UNICEF, **Çocuk Haklarına Dair Sözleşme**, Türkiye 2004, s.3.

yükünün kupon sistemiyle çözülebileceğini ileri sürer. Bu sisteme göre devlet, uygun görülen eğitim hizmetlerine harcanması koşuluyla anne ve babalara çocuk başına yıllık belli bir tavan için ödenmesi gereken tutarı karşılama belgeleri vererek en az düzeyde bir okul öğretiminin finanse edilmesini sağlayamaya dayanmaktadır.²⁰¹ Buna göre ailelere verilen kuponlarla piyasadan eğitim hizmeti satın alma özgürlüğü getirilmiş olacak ve çocuğun adığı eğitimden devlet kadar anne ve baba da sorumluluk almış olacaktır. Yoksulluk kültürü tezlerinin tekrar gündeme geldiği bu yıllar, *çalışan, zengin insanların kazançlarından kesilip, çalışmayan, tembel, işe yaramaz ve değersiz insanlara verilmesinin aslında hiç de eşitlikçi bir anlayış olmadığı*, düşüncesini, yeniden egemen yapmaya başlamıştır. Yaşanan süreç refah devleti anlayışının sorgulanmasını beraberinde getirerek, 1980’li yıllardan itibaren refah devletinin son bulduğu tezlerini güçlendirmiştir.²⁰² Böylece refah devleti öncesinde var olan eşitlik ve özgürlük anlayışının yeniden canlandığı, negatif özgürlük ve fırsat eşitliğinin yeterli olduğu görüşleri dile getirilmiştir. Amin’e göre, “1975 sonrasında yaşanan dönemde toplumsal ve politik yapıyı belirleyecek en önemli olgular eşitsiz gelişme ve küreselleşme” olmuştur. Bu yeni dönemde üçüncü dünya her ne kadar sanayileşmeye başlamış ve ilerlemiş olsa da, eşitsiz gelişme olgusu tüm gerçekliği ile devam etmiş, süreç çelişkiler, krizlerle birlikte ilerlemiştir. Farklı bir ifadeyle tarih hiçbir zaman tüm insanlığın refaha ulaşmasına izin vermeden, hiç durmadan yazılmaya devam etmiştir.²⁰³ Artık devletin muhtaç durumda olanlara ya da yoksul olanlara yardım etmesi yerine, toplumsal dayanışmanın bireylerin ve grupların vicdanına bırakılması, bağış ve yardımlarla bu kişilerin ayakta durması fikri, yeniden egemen olmaya başlamıştır. Bu düşünceye göre herkesin içinde bulunduğu durum bireysel ve ahlaksaldır. Buna bağlı olarak aile, çocuğun sorumluluğunu almalı ve yardımlara bağımlı bir yaşam beklentisi içinde olmadan hayatını sürdürmelidir.

Bu dönemdeki tezlere göre, refah devleti deneyimi gösteriyor ki devlet müdahalesiyle toplumsal eşitliklerin sağlanması, sonuçta daha büyük krizlere yol açmış hatta yetenekli kişilerin etkinlik alanları kısıtlanmıştır. Refah devleti politikalarına devam edilirse, yoksullaşan insan sayısı gittikçe artacak, yoksulluk

²⁰¹ Friedman, a.g.e., s.326.

²⁰² Şaylan, a.g.e., s.126-127.

²⁰³ Samir Amin, **Entelektüel Yolculuğum**, Çev. Uğur Günsur, Ütopya Yay. Ankara, 2003, s.17.

çemberi kırlamayacaktır. Yeni sağ olarak da adlandırılan bu bakış açısına göre, “görünmeyen el” tarafından kaynaklar en rasyonel şekilde kullanılacak ve böylece yoksulluk giderek azalacaktır. Dönemin liberal anlayışı, yoksulluğun sivil toplumun, her vatandaşın ve her ailenin sorumluluğuna daha doğrusu vicdanına terk edilmesine neden olmuştur. Bu anlayışın gerekçesi ise yoksulluğun azalmasıyla özgürleşen insanların çoğalacağına ve böylece ekonomik gelişmenin sağlanacağına olan inançtır.²⁰⁴

Amartya Sen ise bu düşüncenin tersine özgürlükler artırıldıkça yoksulluktan kurtulma şansının da artacağını ileri sürer. Sen’e göre artan özgürlükler, insanların kendi sorunlarına çare bulma ve aynı zamanda dünyayı etkileme kapasitelerini arttırır ve kalkınmak daha da kolaylaşmış olur. Yetersiz uygulamalar ve fırsat eşitsizlikler, insanların kapasitelerini arttırmaları için dolayısıyla özgürlüklerden yararlanmaları için engeller oluşturur. Örneğin *yoksul bir kişi yeterince eğitim göremiyor ise sahip olduğu kapasitesini ve yeteneklerini artıramayacağı gibi ileriki yaşantısında da yoksul olma olasılığı daha yüksek olacaktır. Artırılmayan kapasiteler kişileri var olan özgürlüklerini bile kullanamaz hale getirebilmektedir.* Kapasite yosunluğu aynı zamanda kişinin gelir düzeyinin düşüklüğü ile ilgili olduğu kadar yoksulluğun da temel nedeni olarak gösterilmektedir.²⁰⁵

3.2.2.1. Değişen Dayanışma, Sosyal Korunma Anlayışı ve Karşısında Artan Yoksulluk

1980 sonrasında dünyadaki yoksul insan sayısının, farklı yoksulluk ölçümlerinin her birinde artış gösterdiği ifade edilmektedir. 1970’li yıllarda dünyada 800 milyon olan yoksul insan sayısı, 1980 yılının ortalarında 1 milyarı aşmıştır. Bu sayı 1990 yılında 1.1 milyar olmuş ve 2000 yılında ise 1.2 milyarı aştığı ve bu sayının dörtte üçünden fazlasının az gelişmiş ülkelerde olduğu belirtilmektedir.²⁰⁶ Farklı bir kaynakta ise 1998 yılında günde 1 Doların altında gelirle geçimini sağlayan 1.2 milyar kişi, günde 2 Dolarla yaşamaya çalışan 1.6 milyar kişinin olduğu ve bu kişilerin her an geçimini sağlayamama tehlikesi ile karşı karşıya oldukları

²⁰⁴ Şaylan, a.g.e., s.135.

²⁰⁵ Sen, a.g.e., s.32-35.

²⁰⁶ Recep Dumanlı, **Yoksulluk ve Türkiye’deki Boyutları**, Uzmanlık Tezi Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Ankara, 1996, s.43; World Bank, 1990, akt., Şenses, s.20-21.

belirtilmektedir.²⁰⁷ Bu duruma az gelişmiş ülkelerdeki, uluslararası kuruluşların güdümünde uygulamaya konan, neo-liberal yapısal uyum politikalarının, ekonomik yaşamın hemen hemen her alanını etkileyerek bu ülkelerde, yoksulluğun giderek artmasına neden olduğu düşünülmektedir.²⁰⁸ Döneme damgasını vuran bu politikalar gelişmekte olan ülkelerin dış ödemeler dengesine büyük yükler getirmiştir. Bu durum ücretlerin düşüşü, eşitsizliklerin artışı, iş güvencesinin azalması, işsizliğin ve yoksulluğun artmasına yol açmıştır. Ayrıca refah devleti krizinin ardından devletin sosyal politika alanından çekilmeye başlamasıyla yoksullar, geleneksel dayanışma kurumlarına ve piyasa temelli çözümlere terk edilmiştir.²⁰⁹ Özellikle yoksullukla mücadele politikalarının alanı gittikçe küçültülmüştür. 1980 öncesinde bu politikaların sendikal düzeyde olan uygulamaları, önce topluluklara indirgenmiş, sonra aile ile sınırlandırılmış daha sonra ise aile içindeki kadınlar ve çocuklara indirgenerek kapsamı iyice daraltılmıştır. Dönem politikaları, yoksulluğun nedenlerinin ekonomik yapıdan çok, bireylerin sosyal ve psikolojik durumlarında aranması gerektiğine dayandırılarak, uygulamalar yoksulluk kültürü tezleri ile meşrulaştırılmaya çalışılmıştır. Refah devleti krizi sonrasında ülke giderlerinin karşılanmasında çözüm olarak, vergi artışları yerine, kamu harcamalarında -özellikle sağlık ve eğitim alanlarında- kısıtlamalar yapılmıştır. Refah devletinin önceki dönemde en büyük işveren ve yatırımcılardan biri olması bir yandan kamunun işveren olma konumunun zayıflamasına ve dolayısıyla işsizliğin artmasına yol açarken; diğer yandan, sosyal harcamaların kısılmasından ötürü, dar gelirli ailelerin yaşam koşullarının zorlaşmasına neden olmuştur. Uygulanan politikalar sonucunda zarar görececek kesimler için sosyal güvenlik ağları oluşturulmuştur. Fakat bu ağların, yoksul kesimlerin karşılaştıkları olumsuzlukları gidermek amacından çok, yapısal uyum sürecini, siyasal tepkilere karşı korumak ve olası tepkileri yumuşatmak amacına yönelik olduğu belirtilmektedir.²¹⁰

Refah devletinin yatırım alanından çekilmesiyle oluşan boşluk, 1980'lerde, yoksulluğun özellikle kentlerde yoğun bir şekilde hissedilmesine neden olmuştur. Bu bölgelerde geleneksel yoksul gruplara, çoğunluğunu bu süreç içinde işini

²⁰⁷ Amartya Sen, "Travail et droits," *Revue Internationale du Travail*. Vol. 139, N0.2, 2000.s.135, akt., Erdut, a.g.e., s.23.

²⁰⁸ Şenses, a.g.e., s.184.

²⁰⁹ Sallan Gül, a.g.m., 2002, s.111.

²¹⁰ Şenses, a.g.e., s.81-86.

kaybedenlerin oluşturduğu, *yeni yoksullar* eklenmiştir.²¹¹ Sosyal dışlanma, kenarda kalma, sistemle bütünleşmeme gibi özellikler taşıyan yeni yoksullar dışlanma sorunuyla karşılaşmışlar ve değişimlerin kesiştiği noktada yer almışlardır. Eğitim ile mesleğe dair becerilerin, iletişim ve okuryazarlığın sosyal içerme için son derece önemli olduğu bu zamanda, yoksullar için oluşturulan politikaların yetersizliği, bu şanslarını da elerinden almıştır. Artık yoksul olanların aldıkları kısmi yardımlar bile önlerindeki imkânsızlıkları aşmalarında bir umut ışığı bile olamamıştır. Bu nedenle artık yoksulluk geçici bir sorun olmaktan sıyrılıp, kalıcılaşan ciddi bir toplumsal sorun olarak şekillenmiştir.²¹² ‘80 sonrasında oluşan yeni yoksulluk türüne maruz kalan kişilerin en temel özelliğini Bauman, gelir yetersizliğinden kaynaklanan, tüketememek ve toplumdan dışlanma duygusu olduğunu belirtmektedir.²¹³

Yoksulluğun görünümündeki belirgin değişikliklere rağmen özellikle 1980’li yıllarda yoksulluk bir sorun olarak kabul edilmemiştir. Ancak 1990 sonrasında uluslararası düzlemde yoksulluk konusuna ilginin arttığı görülmektedir. Yoksulluk sorununa en çok ilgi gösteren kuruluşlar arasında özellikle Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (United National Development Programme-UNDP) ve Dünya Bankası yer almıştır. Bu kuruluşların yoksulluğu azaltılmayı amaçladıkları yönündeki söylemleri son 16 yılda en üst düzeye ulaşmıştır. Fakat bu kuruluşların gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelere sağladıkları dış yardımların gerek nitelik ve gerekse nicelik olarak bu amaçla tutarlı olmak bir yana, aksine, ağırlıkla sanayileşmiş ülkelerin siyasal çıkarları için kullanıldığı konusunda kuşkular gündeme gelmiştir. Bu konu ile ilgili olarak UNDP (2001) de, dış yardımların kitlesel yoksulluğun kapsamlı ve kalıcı olarak azaltılması için yetersiz kaldığını etmiştir.²¹⁴

3.2.2.2. Yeni Yoksullar Arasında Öne Çıkan Çocuk Yoksulluğu

1980’li yıllarda başlatılan neo-liberal politikalar sonucunda kalıcılaşmaya başlayan yoksulluk karşısında en savunmasız grubu çocuklar oluşturmuştur. Bunun temel nedeni olarak, neo-liberal politikaları uygulayan siyasal iktidarların, ailelerin

²¹¹ G. Rosenthal, “On Poverty and Inequality in Latin America”, **Journal of Interamerican Studies and World Affairs**, 38, s.15-37, akt. Şenses, a.g.e., s.137-138.

²¹² Mingione, a.g.m, s.262-265; Zygmunt Bauman, **Bireyselleşmiş Toplum**, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2005, s.143.

²¹³ Bauman, a.g.e., 1999, s.126.

²¹⁴ Şenses, a.g.e, s.256-260.

yaşam kalitelerini arttıran sağlık ve eğitim harcamalarında kısıtlamalar yapmış olmaları gösterilmektedir. Bu tür kısıtlamalar çocuk yoksulluğunu azaltmanın, siyasal iktidarların ellerinde olan bir güç olarak değerlendirilmektedir. Çünkü, siyasal iktidarların, GSYH içindeki ailelerin yaşam kalitelerini artırmaya yönelik harcamaların payının artırılması ile çocuk yoksulluğunun azalma olasılığının paralel olduğu savunulmaktadır.²¹⁵ Buna rağmen sağlık ve eğitim alanlarında bu dönem içerisinde hızla özelleştirme ve ticarileştirme politikaları uygulanmıştır. Toplumsal sınıflar arasındaki farklılıkları giderme işlevi gören eğitim, böylece neo-liberal politikalar sonucunda bu özelliğini yitirmeye ve parasız eğitimin yerini giderek özel eğitim kurumları almaya başlamıştır.

1980 sonrasında yoksulluğun şekil değiştirmesi ile ortaya çıkan bu yeni yoksulluk karşısında yoksul ailelerde, çocuğun ihmali ve istismarı, eğitimden alıkonmuş yoksul çocukların sokakta çalışması, çalışmaksızın sokaklarda yaşamaları, suça itilmeleri ve işçilik yapmaları, bu dönemde çocuk yoksulluğunun görünümünü oluşturmuştur.²¹⁶ Özellikle gelişmekte olan ülkelerde enformel sektörde kadın, çocuk ve yaşlıların da çalışması, aile tarafından içinde bulunulan koşullardan kurtulmanın bir ümidi olarak görülmüştür. Çocuklar iş yüzünden eğitimlerini yarıda kesmek ya da zor koşullarda devam etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu sürecin yarattığı enformelleşme, parça başına iş yapma, çok düşük ücretlerle çalışma koşulları yaratmıştır. Enformel sektörün ihtiyaç duyduğu ucuz emek kadın, çocuk ve yaşlılardan oluşan işgücü kesiminin sömürülmesine neden oluşturmuştur.²¹⁷ Dahası, aile bağlarının zayıflaması, kadınların yük ve sorunlarının artması, çocukların özellikle de kız çocuklarının okuldan uzaklaşması gibi durumlar oluşmuş, yoksulluğun gittikçe derinleşmesine ve yoksulluktan çıkmanın imkânsızlaşmasına yol açmıştır.²¹⁸

Yoksulluğu derin bir şekilde yaşayanlar, toplumsal fırsatların birinden yararlanamadıkları takdirde, diğer fırsatlardan ve haklardan da birbirine bağımlı bir

²¹⁵ UNICEF, a.g.e., 2005c, s.22.

²¹⁶ T.C. Başbakanlık, Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, **IV. Aile Şurası Komisyon Raporları**, 2004 Ankara, s.30-31.

²¹⁷ İpek Özbek Sönmez, “Yoksulluğu Sürekli Kılan Faktörler Üzerine Gözlemler” **Kentleşme, Göç ve Yoksulluk**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yay., Ankara, 2002, s.249-250.

²¹⁸ Işık ve Pınarcıoğlu, a.g.e., s.70.

şekilde yararlanamamaktadırlar. Örneğin, geçmişte eğitim ve sağlık olanaklarından yararlanamamış olan ebeveynler, eğitilememiş ve yeteneklerini geliştirememiş olduklarından üretim sürecine dahil olmamakta ve ekonomik sermayeden dışlanmaktadırlar. Gelir elde etmekten yoksun dışlanmış olan bu kişiler, parası olmadığı için çocukları eğitim süreçlerine ya katılamamakta ya da eğitim sürecinden bir süre sonra dışlanmaktadır. Çocukların da aile kaderini paylaşması kaçınılmaz olup yoksulluk bir nesilden diğerine aktarılmış olmaktadır. Böylece nesiller arasında bir risk alanı oluşmaktadır. Nesiller arası riskler de bazı kişilerin hayat şartlarının otomatik olarak alt sevide kalmasına neden olmaktadır. Zengin olan aileler mallarını, yoksul olan ailelerin ise yoksulluklarını çocuklarına bıraktıkları bu süreçte, ailelerin sahip oldukları soysala sermayelerin önemi ortaya çıkmaktadır.²¹⁹ Bu bağlamda hükümetlerin uyguladıkları eğitim politikaları, çocukların yetiştikleri ailelerin konumu, en başta eğitim süreleri ve kalitesi üzerindeki etkileri aracılığıyla, yoksulluğun derecesi ve belki de daha da önemlisi, nesilden nesile geçerek sürekli hale gelmesi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocuklukta yaşanan olumsuz aile ve buna bağlı olarak olumsuz eğitim koşullarının uzun vadede, iş yaşamına yansımaları, daha yüksek gelirli ve eğitilmiş ailelerin çocuklarının “her yerde daha başarılı” olmaları görüşünü desteklemektedir.²²⁰

Bu dönemde çocuk yoksulluğu ile mücadelede uluslararası alanda önemli olarak kabul edilen bir gelişme çocuk yoksulluğunun bir görünümü olan çocuk işçiliğinin önlenmesi amacıyla 1992-1993 yıllarından itibaren ILO'nun daha aktif çalışmalara yönelmesidir. Bu amaç doğrultusunda ILO "Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Uluslararası Programı"nı (International Programme on the Elimination of Child labour- IPEC) Brezilya, Hindistan, Endonezya, Kenya, Tayland ve Türkiye'de başlatmış ve daha sonra yaklaşık 74 ülkeye yaygınlaştırılmıştır. ILO/ IPEC'in uzun vadeli asıl hedefi, çocuk işçiliğine son verilmesi olmakla birlikte kısa ve orta vadeli hedefi ise çocukların korunması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesine yöneliktir.²²¹ 1999 yılında ise yine ILO tarafından başlatılan "Çocuk İşçiliğinin En

²¹⁹ Esping-Andersen, a.g.m., 2006a, s.44-48.

²²⁰ UNDP, **Human Development Report 2001**, Making New Technologies Work for Human Development, Oxford University Press, UNDP: Geneva, s.19; akt., Şenses, a.g.e., s.209.

²²¹ ILO, **Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Uluslararası Programı**, www.ilo.org Son Erişim:15.09.2007.

Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Projesi" de çocuk yoksulluğunu önlemek için atılmış olan adımlardan bir diğeridir.

Ancak UNICEF, ILO, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların çocuk yoksulluğu ile mücadelede yapmış oldukları çalışmaların yetersizliğini, halen dünyada 180 milyon çocuğun, çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri olarak tanımlanan işlerde çalışıyor olması, gelişmekte olan ülkelerde 1 milyar çocuğun yoksulluk ve beş yaş altında olan çocukların % 16'sının beslenme yetersizliği ile yaşıyor olması ve son olarak da bu çocukların %13'ünün okul çağında olup okula gidemiyor olması ortaya çıkarmaktadır.²²²

3.2.3.Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Çocuk Yoksulluğu ve Yeniden Umut Bağlanan Eğitim

Toplumsal Cinsiyet eşitliği toplumsal kurumlar içerisinde kadın ve erkeğin var olan kaynak, fırsat ve güç kullanımında eşit olması durumunu ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ise yine kaynak, fırsat ve güç paylaşımında her iki cinsin eşit koşullara sahip olamamasına vurgu yapmaktadır. Örneğin toplumsal bir sorun olan yoksulluk karşısında kadınlar ve erkekler aynı risk oranını paylaşmamaktadırlar. Kadınların yoksul olma olasılığının, her zaman her ülkede erkeklere göre daha yüksek olduğu birçok uluslararası kuruluşun çalışmalarıyla ortaya konulmuştur. Yoksulluk karşısında cinsiyetler arasında farklı risk oranlarının temelinde, tanımda da ifade edilen kaynak, fırsat ve güç alanlarındaki eşitsizliklerin kadınların lehine olmasında yatmaktadır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin doğrudan yoksullukla bağlantılı olduğu söylenebilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden dolayı mağdur olan kadınlar ve kız çocukları mevcut kapasitelerini gelire ve refaha çevirmek bakımından oldukça sıkıntı çektikleri belirtilmektedir. Bunun nedenleri arasında ise hane gelirinin üyeler arasında eşitsiz paylaşımı, mülkiyet hakkında eşitsiz bölüşümün olması, işgücü piyasalarındaki cinsiyete dayalı ayrımcılığın varlığı, ekonomik ve politik kurumlarda karşılaşılan sosyal dışlanma sayılmaktadır. Toplumsal yaşamda var olan eşitsiz koşulların devam etmesi durumunda, kronik yoksul gruplar içinde çoğunluğun her zaman kız

²²² Unicef'ten Haberler, www.unicef.org, Son Erişim:15.09.2007

çocuklarının lehine olacağı düşünülmektedir.²²³ Yoksullukla mücadelede toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin önüne geçmede, etkin bir araç olarak kabul edilen eğitime kız çocuklarının erişimini engelleyen faktörlere bakıldığında, yoksulluk, çocukların çalıştırılması, maddi sorunlar karşısından kız çocuklarının eğitiminden vazgeçilip erkek çocuğa öncelik tanınması, çeşitli kaynaklardan sağlanan sosyal desteklere ulaşabilmenin yollarının bilinmemesi, ailelerin çok çocuk sahibi olması, kız çocuğunun eğitimin önemsiz olduğuna dair geleneksel kalıp yargıların varlığını koruması gibi nedenler gösterilmektedir.²²⁴ En önemli faktörlerden birisi olarak da annenin eğitilmiş olup olmaması gösterilmektedir. Özellikle kız çocuklarının eğitiminde annenin eğitim düzeyinin önemini, UNICEF'in "Çocuklar İçin İlerleme" adlı rapor kapsamında yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Raporda gelişmekte olan ülkelerde, okul dışında kalmış olan çocukların annelerinin %75'inin hiç eğitim görmemiş oldukları belirtilmektedir. Annelerin eğitilmiş olmalarının eğitime bir değer atfetmelerine de neden olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim düzeyi düştükçe de ebeveynlerin eğitime daha az değer verdikleri de ileri sürülmektedir.²²⁵

Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada önemli bir araç olarak kabul edilen eğitimin, aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine de kaynaklık ettiği söylenmektedir. Buna göre her ülkedeki eğitim sisteminin, kendi toplumsal cinsiyet algı ve davranışlarının yansımaları içerisinde barındırdığı kabul edilmektedir. Bu da o toplumdaki toplumsal cinsiyet algısının pratiklere yansımalarına, her fert tarafından içselleştirilmesine neden olmaktadır. Örneğin ataerkil değerlerin hâkim olduğu bir toplumda, okulların toplumsal yargıların taşıyıcılarından biri olarak, ataerkil anlayışı meşrulaştırma işlevi gördüğü sürece, toplumsal cinsiyet algılarını yeniden üreteceği düşünülmektedir. Buna karşın eğitim eşitlikçi yargıların meşrulaştırılma aracı olarak kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.²²⁶ Eğitim ile hem yoksul insan sayısının azaltılması hem de toplumsal cinsiyet eşitliğinin yükseltilmesi yönündeki politikaların her zaman daha etkin olacağı düşünülmektedir.

²²³ Yıldız Ecevit, "Toplumsal Cinsiyetle Yoksulluk İlişkisi Nasıl Kurulabilir? Bu İlişki Nasıl Çalışılabilir?" **C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi**, 25 (4), 2003 Özel Eki, s.83-86.

²²⁴ Sivil İzleme Grupları, **Bin Yıl Hedefleri ve Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, 2005 Yılı Raporu**, AÇEV, KADER, Eğitim Reformu Girişimi, s.5-18.

²²⁵ UNICEF, 2005c, a.g.e., s.7.

²²⁶ Mine Tan vd. a.g.e., s.26.

Eğitim yoluyla toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına dair politikalar; çocuk ve anne ölümlerini azaldığı, ekonomik üretkenliği artırdığı, sağlık ve beslenmede iyileşmelerin sağlandığı, kız çocuklarını istismar ve sömürüye karşı koruduğu artık yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda eğitim, her insanın hakkı olmakla birlikte bireysel kalkınma hedeflerine ulaşabilmenin en iyi yolu olarak da nitelendirilmektedir.²²⁷ Çünkü kız çocuklarının eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuk sayılarının düştüğü, evlilik yaşının yükseldiği, daha sağlıklı, eğitilmiş çocukların yetiştirilme olasılığının arttığı belirtilmektedir.²²⁸

Bu konuyla bağlantılı olarak yapılmış bir araştırmanın, istatistiksel bir çözümlemesinde, kadın eğitimin artırılması niceliksel olarak değerlendirilmiştir. Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre, kız çocuklarının okuryazarlığı ile erkek çocuklarının okuryazarlığı aynı oranlarda artırıldığı zaman (örneğin her ikisi de %22'lik düzeyden %75'lik düzeye çıkarıldığında) kızların okuryazarlığının erkeklerinkine oranla daha fazla toplumsal yarar sağladığı görülmüştür. Araştırmaya göre, kız çocuklarının eğitimi, çocuk ölüm oranlarının azalmasını daha fazla sağlamıştır, yoksulluğun azalmasını daha çok etkilemiştir, doğurganlık oranları daha çok azalmıştır. Kız çocuklarının eğitiminin aynı zamanda gelecekte kendi çocuklarının refahını artırmada ve kız çocuklarının toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri karşısındaki mağduriyetlerini azaltmada güçlü etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir.²²⁹ Tüm bunlar eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ve fırsat eşitliğinin sağlanmasının ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin azaltılmasına yönelik politikaların üretilmesinde uluslararası alanda yapılmış olan toplantı ve sözleşmeler etkili olmuştur. Bunlar arasında ilk olarak 10 Aralık 1948'de Paris'te oluşturulan Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi gösterilebilir. Beyannamenin 26. maddesi, "Herkesin eğitim görme hakkı vardır. Eğitim, ilköğretim ve eğitimin ön basamaklarında parasız olacaktır. İlköğretim zorunludur" ifadelerini içermektedir.²³⁰

²²⁷ UNICEF, a.g.e., 2005c, s.1.

²²⁸ Tan vd, a.g.e., s.28-29.

²²⁹ Sen, a.g.e., s.269-273.

²³⁰ UNICEF, **Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi**, Türkiye, 2003, s.10.

1979 yılında imzalanmış olan BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (CEDAW)²³¹ ve 1985 yılında gerçekleştirilen “Kadının Gelişmesi İçin Nairobi İleriye Yönelik Stratejiler”²³² toplantısı, çocuk yoksulluğu ile mücadelede, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden kaynaklanan kız çocuklarını dezavantajlı konumu karşısında özellikle yoksul kız çocuklarının eğitime erişimlerinin sağlanmasının önemine dikkat çekmiştir. 1980 yılında Ülkelerin imzasına açılmış olan CEDAW, sözleşmeyi kabul eden ülkelere, eğitimde kadınların ve herkesin eşit haklara sahip olabilmelerini sağlamak, kadın ve erkek arasındaki eğitim açığını kapatmak, her türlü ayrımcılığın önlenmesi için gereken her türlü düzenlemeyi yapmak gibi yükümlülükleri içermektedir.²³³

1990 yılında yine yoksulluğun etkisiyle eğitimde yaşanan eşitsizliklere dikkat çekmek amacıyla “Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı”nda, eğitim konusunda yapılması gerekenler, sorunlar tartışılmış ve Konferans’ın sonunda, “Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi” yayımlanmıştır. Beyannamede temel eğitimden tüm çocukların yararlanabilmesi, eğitimin eşitlikçi bir yapıda olması, en acil öncelik olarak, kız çocuklarının eğitime erişimlerinin önündeki her türlü engelin kaldırılması ve eğitime erişimde sorun yaşayan yoksullar, işçiler, göçmenler gibi toplumsal gruplara eğitime olanaklarının sağlanması için gereken düzenlemelerin yapılması konularına yer verilmiştir.²³⁴

Kahire’de 1994 yılında “Nüfus ve Kalkınma Konferansı”, 1995’te Kopenhag’da “Toplumsal Kalkınma Zirvesi ve 1995 tarihli Pekin Konferansı; ilk ve ortaöğretimde 2005 yılına kadar toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesini, her ulusun kalkınma hedefleri arasına yerleştirmesi önemli bir gereklilik olarak belirlenmiştir.²³⁵ Konferansta, erkek çocuklarına oranla eğitim olanaklarından daha az yararlanan ve bu nedenle yoksulluk karşısında daha savunmasız olan kız çocuklarına yönelik pozitif ayrımcı politikaların geliştirilmesinin gerekliliğinin altı bir kez daha çizilmiştir. Pekin deklarasyonunda, eğitim hakkına ulaşmada yaşanan

²³¹ CEDAW, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nden sonra en geniş katımlı sözleşme olma özelliği taşımaktadır.

²³² Mine Tan vd., a.g.e., s.27.

²³³ UNİCEF, **Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi**, Ankara, s.8.

²³⁴ UNİCEF, **Herkes İçin Eğitim Beyannamesi**, Ankara UNİCEF Temsilciliği, 1990, s.4-5.

²³⁵ KSSGM, **Pekin+5 Siyasi Deklarasyonu ve Sonuç Belgesi, Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu 2**. Baskı, Ankara, 2003.

eşitsizlikler karşısında, hükümetler, uluslararası topluluklar, hükümet dışı kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları stratejik eylemler yapmaya çağırılmıştır.

Eğitime, İnsani Gelişme²³⁶ göstergelerinin arasında yer vermekle birlikte, eğitimin ülkelerin insani gelişmişlik düzeylerini ortaya koyan en temel göstergelerden birisi olarak kabul eden Birleşmiş Milletler, 2000 yılında, New York'ta Pekin+5 oturumu düzenlenmiştir. Sonuç Belgesinde kadınların ve kız çocuklarının eğitim haklarına tam erişimlerinin sağlanması için uygulamaların, toplumsal cinsiyete karşı duyarlı bir hale getirilmesi gerektiği belirtilere, yoksulluk karşısında kız çocuklarının eğitimini aksatan, yoksulluğun kadınsılaşmasının önündeki engellerin hala varlığını sürdürdüğü belirtilmiştir.²³⁷

Bu çabalar sayesinde, okullaşma oranlarındaki eşitsizlikler tüm dünyada 1980 yılından itibaren sürekli olarak kapanmakta olduğu, fakat ilerlemelere rağmen, hiçbir ülkede toplumsal cinsiyet eşitliklerine tamamen ulaşamadığı bilinmektedir. Yapılan tüm gayretler karşısında hala dünyada 115 milyon çocuğun okul dışında olduğu belirtilmektedir. Elde edilen okullaşma verileri 2015 yılında her çocuğun okullaşması hedefine ulaşamayacağını göstermektedir. Bu da her çocuğun eğitime dâhil edilmesinde, yalnızca, eğitim hizmetleri sağlamanın ve okul dışındakilerin okula gelmelerinin yanında, çocukları okullarını bitirmekten alıkoyan (çocuk işçiliği, yoksulluk, geleneksel değerler) toplumsal ve aile içi etmenlere yönelmek gerektiği vurgulanmıştır.²³⁸

²³⁶ İGE, İnsani gelişmişliği; eğitim, sağlık ve gelir olmak üzere üç kriter üzerinden belirlemenin yanında; bir ülkenin insani gelişmişliğini belirlemede doğumdaki çocuk ölüm oranları, cinsiyete göre belirlenen eğitim seviyesi gibi ölçüler de kullanılmaktadır. İGE'de temel alınan üç ana kriter tüm ülkeler tarafından sağlıklı verinin toplanabileceği kriterler olup endeksin ana amacı olan insani gelişmeyi yansıtmaya çalışmaktadır. UNDP'nin hazırladığı İGR'de, İGE'nin yanı sıra yayınlanan İnsani Yoksulluk Endeksi, Toplumsal Cinsiyeti Güçlendirme Endeksi, Cinsiyete Bağlı Gelişme Endeksi ile ülkelerin sosyal gelişmişlik düzeyi daha iyi belirlenmeye çalışılmaktadır. DPT, 2006, s.25.

²³⁷ KSSGM, 2003, a.g.e., s.22-27.

²³⁸ UNICEF, a.g.e., 2005c, s.3-4.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MODERNLEŞME SÜRECİNDE TÜRKİYE’DE YOKSULLUK, ÇOCUK YOKSULLUĞU VE EĞİTİM PROGRAMLARI

4.1. Türkiye’de Yoksulluk ve Çocuk Yoksulluğu ile Mücadele

4.1.1. Osmanlı Döneminde Sosyal Dayanışma ve Yardım Anlayışı

Osmanlı döneminde yoksulluk, aile, geleneksel akrabalık, toplumsal yardımlaşma ve dayanışma ilişkileri ile çözümlendiğinden, devletçe ele alınması gereken bir sorun olarak görülmemiştir. Bu nedenle sosyal yardım hizmetleri, vakıflar ve loncalar tarafından yardımlaşma sandıkları oluşturularak korunmaya ve bakıma muhtaçları kapsayacak bir şekilde sunulmuştur. Yardımların yapılmasında “muhtaç olma” temel belirleyici olmuştur. Aşevleri (imaret) ve şifahaneler (hastaneler) aracılığıyla düşkünlere ve hastalara bakım ve yardım hizmetleri verilmiştir. Yoksullara yardım sağlamada vakıflar, oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. Genel olarak vakıflar; yoksullara yemek temini ve maddi yardım, dul ve yetimlerin geçimlerinde maddi destek, yaşlı, kimsesiz çocukların barındırılması, giydirilmesi gibi hizmetler sunmuştur. Vakıflar aynı zamanda Osmanlı’da eğitimin gelişmesinde de rol oynamıştır.²³⁹ Ayrıca yetim kalmış çocuklara eğitim hizmeti vermiş olan Darülfakih ve yine kimsesiz çocuklara barınma imkanı sağlamış olan, Darülaceze de bu dönem için önemli sosyal yardım kuruluşları arasında sayılmaktadır.

Yoksulluk yardımlarında aktif olan vakıflar, 19. yüzyıl boyunca, sosyal yardım alanından uzaklaşmaya başlamıştır. Bu durum yoksulluğun devlet tarafından ele alınması gerekliliğini doğurmuştur. Yardımların merkezileştirilmesi için Tanzimat döneminde düzenlemeler yapılmaya başlanmış ve “Muhtacin Maaşları Hakkında Nizamname” adı altında uygulanacak yoksulluk yardımları 1917 yılında kanunlaştırılmıştır. İngiliz yoksulluk yasalarına benzetilen bu uygulama, herhangi bir

²³⁹ Dilik, a.g.e., s.33-38.

gelire sahip olmayıp muhtaç olan kimselerin yanında kadınlar, kızlar ve kimsesi olmayan çocukları da kapsamıştır.²⁴⁰

Sosyal yardımların merkezileşmeye başladığı bu dönemde, korunmaya muhtaç aile, çocuk, sakat, yaşlı kimselere yardım etmek amacıyla kurulan ilk kuruluş ise, 1908 yılında Himaye-i Etfal Cemiyeti adı ile Kırklareli'nde hizmete açılmıştır. 1917 yılında ise İstanbul başta olmak üzere farklı illerde de şubeleri kurularak sunulan hizmetler yaygınlaştırılmıştır. Kuruluş özellikle I. Dünya savaşı sonrasında yoksul ve kimsesiz çocuklara, uygun yaşama ortamları sağlamaya çalışmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerine gelindiği 10 Haziran 1921 tarihinde, Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu, Ankara'da kurulmuştur. Bu kurum, kuruluşundan itibaren yoksul çocukları korumayı amaç edinmiş önemli bir yapılanma olmuştur. Özellikle Kurtuluş Savaşı sonrasında korunmaya muhtaç çocuk sayılarının oldukça yüksek olması nedeniyle, kimsesiz kalan çocukları korumak amacıyla önemli faaliyetler gerçekleştirmiştir.²⁴¹ Bu faaliyetler arasında yoksul ailelere ve çocuklarına yönelik olarak paralı ve parasız olmak üzere pastörize süt dağıtımı, yiyecek, doğum yardımı, okul malzemeleri dağıtımı, okula ve diğer yerlere yerleştirme çalışmaları yer almaktadır.²⁴²

4.1.2. Cumhuriyet Döneminde Sosyal Korunma ve Çocuklara Bakış

1923 yılında Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte savaşın olumsuz sonuçlarını en kısa zamanda ortan kaldırmak ve modernleşmeye doğru adım atabilmek amacıyla, yoksulluk sorunu kamusal bir sorumluluk olarak görülmüştür. Yoksul olarak görülen kesimlerin başında, köylüler ve Kurtuluş Savaşı'nın yarattığı olumsuz sonuçlardan etkilenen kimsesiz çocuklar yer almıştır.²⁴³ Kamusal bir sorumluluk olarak görülen yoksulluk yardımları devletçe bakım ilkesi çerçevesinde yoksul ve kimsesizler ve muhtaç çocuklarla sınırlandırılmıştır. Böylece Osmanlı'nın son dönemlerinde yaşanan sosyal yardımların merkezileştirilmesi çalışmaları hız kazanmış ve Türkiye

²⁴⁰ Kadir Yaman, "Yoksulluk Yasaları Çerçevesinde Tarihsel Bir Karşılaştırma: Osmanlı Devleti'nde ve İngiltere'de Yoksulluk Yasaları" **Hukuk ve Adalet Dergisi**, Bahar 2006, s.90-92. Muhtacin: sürekliliği olan yoksulluk durumlarına, örneğin hayatı boyunca bakıma muhtaç olan insanlara atfedilerek kullanılmış bir kavramdır.

²⁴¹ Sallan Gül, a.g.e., 2001, s. 84.

²⁴² www.shcek.gov.tr Son Erişim: 27.10.2007.

²⁴³ Ayşe Buğra, "Cumhuriyet Döneminde Yoksulluğa Bakış" **Voyvoda Caddesi Toplantıları 2003-2004**, Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi, s.3.

tarihinde bu dönem sosyal yardım alanında yoğun gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmuştur.

İlk olarak 1928 yılında “Yardım Sevenler Derneği” sosyal yardım alanında, faaliyet göstermeye başlamış ve 1935’e gelindiğinde isim değişikliği ile “Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu (Himaye-i Etfal Cemiyet)” olarak hizmetlerine devam etmiştir.²⁴⁴ Kurumun göstermiş olduğu faaliyetlere rağmen, kurum koruması dışında, 1930’lu ve 1940’lı yılların başlarında, yoksul olan çocuk sayısının 6000 olduğu belirtilmektedir. Bu dönemde, çeşitli hizmetler yanında yoksullara ve yoksul çocuklara yiyecek sağlayarak hizmet sunmuş bir diğer kuruluş, Kızılay’dır. Bu iki kuruluşun temel amacı; yoksul çocuklara ulaşmak olmuştur. Çocuklara ulaşmanın bir yolu olarak (yardımların çocuklara ulaşacağı düşüncesiyle) kadınlara yönelik yardımlar yapılmıştır. Çocukların kurumsal olarak korunması dışında, çocukları özel olarak koruyan ilk yasa, ilk ülke örneklerinde olduğu gibi, çocuk işçilerin çalışma koşullarının düzeltilmesi amacı ile çıkarılan 1930 tarihli “Umumi Hıfzısıhha Kanunu” olmuştur.²⁴⁵

Kanunun ardından, Türkiye 1932 yılında yoksulluğa yol açan adaletsiz çalışma koşullarının düzeltilmesini amaçlayan ILO’ya üye olmuştur. Çalışma yaşamına ilişkin sözleşmelerin imzalanması ise ilk olarak 1937 yılında gerçekleştirilmiştir. II. Dünya Savaşı’nı izleyen yıllarda ise yoksulluk ve özellikle çocuk yoksulluğu üst düzeylere çıkmıştır.²⁴⁶ Bu dönemde Türkiye’de yaşanan yoksullaşma, çocuk yoksulluğuna yol açan etkenler arasında sayılan, çocuk işgücünün oluşmasına kaynaklık etmiştir. Çocuk yoksulluğunun tırmanışa geçtiği bu yıllarda önlem olarak, korunmaya muhtaç çocuklarla ilgili hizmetler 1949 yılında kabul edilen 5387 sayılı kanun ile sunulmaya başlamıştır. Ayrıca kamu görevlilerinin sosyal güvenliği için 1949 yılında çıkarılan yasa ile kurulmuş olan emekli sandığında, çalışanların ölümü halinde ailedeki çocuklara yetim aylığı ödemelerinin yapılmasına yer verilmiştir.²⁴⁷

²⁴⁴ Sallan Gül, a.g.e., 2001, s.85.

²⁴⁵ Koray, a.g.e., s.100-101; İzzet Duyar ve Barış Özener, **Çocuk İşçiler, Çarpık Gelişen Bedenler**, Ütopya Yay., Ankara, 2003, s.25.

²⁴⁶ Buğra, a.g.e., s.3; www.shcek.gov.tr. Son Erişim: 23.10.2007.

²⁴⁷ Talas, 1983, a.g.e., s.397-398; Işık ve Pınarcıoğlu, 2001, a.g.e., s.111-112; Yıldırım Koç, **100 Soruda Türkiye İşçi Sınıfı ve Sendikacılık Hareketi, Genç Ofset, Ankara, 2002**, s.31.

Yoksulluk sorunu, 1963 yılından itibaren hazırlanan kalkınma planlarında ele alınmaya başlanmıştır. Kalkınma planlarında, yoksulluk ve yoksulluğa sebep olan işsizlik, gelir dağılımı eşitsizlikleri ve bölgesel eşitsizlikler, öncelikli olarak çözülmesi gereken temel sorunlar arasında görülmüştür. Buna rağmen dünyada refah devleti olarak bilinen, yoksulluğa karşı alınan önlemlerin üst düzeyde olduğu 1945–1980 döneminde Türkiye’de genel olarak, yoksulluğa yönelik kurumsal yapılara ve sosyal politikalara yeterince önem verilmemiş, sosyal devlet sürecinde yoksulluğun aslında büyük boyutlarda olmasına rağmen, sosyal yardımlar, çoğunlukla çalışanlara yönelik olarak geliştirilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren açılmış olan kuruluşlar da, yoksulluğa çözüm bulmaktan çok, devletçe bakılma ilkesinin sınırları içinde, yoksul kişilere yönelik geçici olan bakım, gıda ve giyecek yardımlarıyla sınırlı kalmıştır.²⁴⁸

4.1.2.1. Yoksullukla Mücadelede Yeni Kurumlar ve Yeni Anlayış

1979–1980 petrol krizi sonrasında tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de “24 Ocak Kararları” ile uygulamaya başlanan neo-liberal politikalar ve yapısal uyum politikaları, devletin küçültülmesi ve özelleştirmeleri beraberinde getirmiştir. 12 Eylül 1980 darbesinin ardından, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren gerçekleştirilmeye çalışılan sanayileşme çabaları bir kenara bırakılmıştır. Sosyal devlet yapısından uzaklaşarak, % 20’lere yaklaşan işsizlik devletin sorumluluk alanından çıkarılıp, özel girişimcilerin eline terk edilmiştir. Uygulanan politikalarda temel amaç, toplumsal eşitsizlikleri gidermek yerine ülke ekonomisini istikrarlı bir hale getirmek olmuştur. Bu amaç işsizliğin ve yoksulluğun boyutlarını artırmıştır. Artan yoksulluk birçok alanda olduğu gibi, neo-liberal politikalar çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Gelir dağılımı eşitsizliklerinin artmasına da neden olan uygulamalar, artan yoksulluğa rağmen devam ettirilmiştir. 1980 öncesi ve sonrası dönemde yoksulluk göstergelerine bakıldığında, 1978 yılında % 25 civarında olan yoksul hane sayısının, uygulanan politikalar sonucunda, 1983 yılına gelindiğinde % 30’a çıktığı belirtilmektedir.²⁴⁹

²⁴⁸ Sallan Gül, a.g.e., 2001, s.85-92; www.kizilay.gov.tr Son Erişim: 23.10.2007

²⁴⁹ Sami Güven, **Türkiye’de Sosyal Sorunlar ve Sosyal Politikalar**, Ezgi Kitabevi, 1996, Bursa, s.31-33. DİE, İstihdam ve Eğitim Projesi İşgücü Piyasası Bilgisi, Enformel Kesim II., Edt., Tuncer

Darbenin ardından toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi için anayasal düzenlemeler de yapılmıştır. Hazırlanan 1982 Anayasasında,

“Herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir, bu hakkı sağlamak için sosyal yardım teşkilatı kurmak ve kurdurmak devletin ödevlerindendir”

İlkesine yer verilmiş ve özel olarak korunması gerekenler; şehit aileleri, savaş malulleri ve gaziler, sakatlar, yaşlılar ve korunmaya muhtaç çocuklar ile sınırlandırılmıştır.²⁵⁰ Ancak genel olarak yasal düzenleme ve kalkınma planlarındaki çözüm önerilerinin yüzeyselliği, Türkiye’de var olan toplumsal ve bölgesel eşitsizliklerin yapısal bir hal almasına neden olmuş, özellikle eğitim, sağlık gibi temel hizmetlerden yoksul olan kişilerin yararlanma olanakları iyice kısıtlanmıştır.²⁵¹ Yoksulluğu artıran politikaların yoğunlaştığı bu dönemde, yoksulluğun fon sistemi içerisinde ele alınmasına karar verilmiş ve 1986 yılında yürürlüğe giren 3296 sayılı kanunla Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Teşvik Fonu (SYDTF), yoksulların ve yoksul çocukların eğitim, gıda, barınma ve sağlık gibi ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması amacıyla kurulmuştur.²⁵²

Artık yoksullukla mücadele, devlet tarafından ele alınmış olsa da neo-liberal politikaların 1990’lı yıllarda da uygulanmaya devam edilmesi ve sık sık yaşanan ekonomik krizler sonucunda yoksulluk, gittikçe ağırlaşan bir sorun haline almaya devam etmiştir.²⁵³ 1994 yılına gelindiğinde nüfusun % 16.24’ünün yoksul olduğu saptanmıştır.²⁵⁴ 1999 yılının ikinci yarısında yaşanan Marmara depremi ve ardından gelen Düzce depremiyle birlikte ülkenin içinde bulunduğu ekonomik şartlar daha da ağırlaştırmıştır. 1990’lı yıllarda yaşanan tüm bu olumsuzluklar, içgöçler, diğer doğal afetler ve uygulanmaya devam edilen neo-liberal politikalar, 1950’liden bu yana yaşanan en ağır ekonomik krizlerden biri olarak nitelenen 2001 ekonomik krizine yol açmıştır. Kriz ve krizi tetikleyen nedenlerin, işsiz ve yoksul insan sayısının

Bulutay, 2008, Ankara, s.XXII; Erdut, a.g.e., s.197-200; ATO, **Krizler Tarihi Raporu**, www.atonet.org.tr/turce/bulten/bulten.php Son Erişim:04.10.2007.

²⁵⁰ Talas, a.g.e., 1983, s.380-382.

²⁵¹ Güven, a.g.e., s.54,60.

²⁵² Fikret Şenses, “Yoksullukla Mücadele ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu” **ODTÜ Gelişme Dergisi**, 26 (3-4) 1999, s.429; Sallan Gül, Songül, “Yoksullukla Mücadelede Fak-Fuk-Fon ve Yeşil Kart Uygulaması” **Görüş**, Temmuz 2003, s.54-59; Sallan Gül, a.g.e., 2001, s.99.

²⁵³ Dansuk, a.g.e., s.48; Güven, a.g.e., s.40; Nesrin G. Koşar, **Sosyal Hizmetlerde Sosyal Yardım Alanı, Yoksulluk ve Sosyal Hizmet**, 2000, Ankara, s.48. Bu dönemde yaşanan ekonomik krizler: Körfez savaşının etkisiyle yaşanan 1991, 1994, 1998-1999 yıllarında gerçekleşmiştir.

²⁵⁴ Dumanlı, a.g.e., s.169.

artmasında, yoksulluğun kronik bir olgu haline gelmesinde etkili olduğu kabul edilmektedir. 2003 yılında çalışabilir durumdaki nüfusun ancak % 43'ünün istihdam edilebildiği ülkemizde, bu oran kadınlar için % 22 iken erkekler için ise % 65'tir. DİE 2003 Yoksulluk Çalışmasına göre, 2002 yılında mutlak (gıda) yoksulluk oranı 1.35'dir. Bu oran 2003 ve 2004 yılında 1.29 olarak belirlenmiştir. Göreli yoksulluk oranları ise aynı çalışmada, 2002 yılında % 26.96, 2003 yılında % 28.12, 2004 yılında ise % 25.6 olarak belirlenmiştir.²⁵⁵ TÜİK'in 2006 yılı yoksulluk çalışmasına sonuçlarına göre ise Türkiye'de gıda yoksulluk oranı 0.74, gıda ve gıda dışı yoksulluk oranı ise 17.81 olarak belirlenmiştir. Aynı yıl için yoksul insan sayısı ise 17,5 milyon olarak belirlenmiştir.

Yoksulluğun ulaştığı boyutların nedenleri arasında ise; (i) son yirmi beş yılda Keynesyen tam istihdam politikasının terk edilmesi; (ii) emek ve üretim süreçlerinin esnekleşmesi; (iii) devletin sosyal harcamalarının kısıtlanması; (iv) küresel rekabetin artması; (v) refah devletinin yeniden yapılandırılması; (vi) genel olarak halkın ve özellikle yoksulların zararına olacak şekilde ulusal istihdam ve sosyal güvenlik politikalarında yaşanan dönüşümler; ve (vii) enformel-kayıtdışı sektörün yaygınlığı gösterilmektedir.²⁵⁶

1980'li yıllardan 2000'li yıllara kadar Türkiye'de yoksulluk karşısında devletin geçici çözümlerinin yanında, yoksulların bireysel olarak yoksullukla mücadele stratejileri geliştirebildikleri, ancak özellikle 2001 krizinin ardından yoksullukla mücadele kapasitelerini yitirdikleri belirtilmektedir. Yoksulluğun en ağır biçimini yaşayan bakıma muhtaç hastası olan aileler, çocuklu yalnız anneler ve yaşlı kimselerin iyice görünür hale gelmesi ile yoksulluğun artık, sadece ailelerin geçim stratejileri ile bertaraf edilebilecek bir sorun olmaktan çıktığı, büyük bir toplumsal sorun olarak, destek mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır.²⁵⁷

Son yıllarda yaşanan krizler ve doğal afetlerin sonucunda 18.1 milyon kişinin insan beslenme, barınma ve giyim ihtiyaçlarını karşılayamayacak kadar yoksul olduğu ülkemizde, çocuk yoksulluğu rakamları da oldukça çarpıcıdır. Örneğin,

²⁵⁵ DİE, 2005.

²⁵⁶ Songül Sallan Gül ve Hüseyin Gül, **Yoksulluk Yardımları ve İstihdam Araştırması: Sosyal Yardımlar ve İşgücüne Katılım İlişkisi**, UNDP İçin Hazırlanan Proje Raporu, 2006.

²⁵⁷ Işık ve Pınarcıoğlu, a.g.m., 2003, s.50-53.

Dünya Bankası'na göre 2002 yılında Türkiye'de çocukların % 27'si yoksuldur.²⁵⁸ Bu oranın Türkstat'ın en son yoksulluk araştırmasına ait (2005) verilere bakıldığında yoksulluğun arttığı ortaya çıkmaktadır. Buna göre Türkiye'de 15 yaş altı çocukların, yaklaşık % 28'i yani 5.6 milyonu gıda ve gıda dışı yoksulluk içinde yaşamaktadır.²⁵⁹ Aynı yıl içinde 770 bin çocuğun ise işçi olarak çalıştığı belirtilmektedir. Üstelik bu rakamların yaş grubu düştükçe ve kırsal bölgelere gidildikçe daha yüksek oranlara çıktığı ifade edilmektedir. Buna göre kırsal bölgelerde yaşayan 15 yaş altındakilerin % 40.6'sı hayata geldikleri andan itibaren yoksullukla mücadele etmek zorun kaldığı belirtilmektedir.²⁶⁰ Bunların yanında çocuk yoksulluğunun boyutlarını gösteren çocuk işgücü verilerinde ise düşüslere rastlanmakla birlikte küçümsemeyecek oranlarda olduğu söylenebilir. Çocuk işgücü rakamları Ekim 1994 ve 1999 Çocuk İşgücü Anketleri karşılaştırıldığında 1994 sonuçlarına göre 6-14 yaş grubundaki çocukların % 8.5'i ekonomik bir faaliyette çalışmakta iken, 1999'da bu oran % 4.2'ye düşmüştür. Buna rağmen Türkiye'de 16,088,000 çocuğun içerisinde ekonomik faaliyette bulunanların oranı %10.2 (1,635,000 kişi) olarak tahmin edilmiştir. Ekonomik bir faaliyette bulunan çocukların cinsiyete göre dağılımlarında % 61.8'ini erkekler, % 38.2'sini ise kızlar oluşturduğu söylenmektedir.²⁶¹

4.1.3. Türkiye'de Çocuk Yoksulluğunu Önlemeye Yönelik Yapılanmalar

Cumhuriyet tarihinde yoksul çocuklara yönelik olarak yürütülen koruma faaliyetlerinin ulusal kurumlar düzeyinde SHÇEK, Kızılay ve SYDTF tarafından gerçekleştirildiği, uluslararası kuruluşlardan olan UNICEF, ILO ve Dünya Bankası'nın ülkemizde çocuk yoksulluğu ile mücadelede etkin olduğu görülmektedir. Bunlar dışında çeşitli sivil toplum kuruluşları, derneklerin de bu alandaki faaliyetleri olmakla birlikte araştırmada kapsam dışında bırakılmıştır. Söz konusu kurum ve kuruluşların faaliyetleri kısa şöyle özetlenebilir:

²⁵⁸ World Bank, **Turkey Joint Poverty Assessment Report, Volume I: Main Report**, Turkey, 2005, s.25.

²⁵⁹ UNICEF, 2007, s.11

²⁶⁰ Unicef'ten Haberler, www.unicef.org, Son Erişim:15.09.2007.

²⁶¹ ILO, **Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Uluslararası Programı**, www.ilo.org Son Erişim:15.09.2007.

4.1.3.1.Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan kapitalistleşme süreci ile kentlere doğru göç hareketlerinin başlaması, özellikle 1950'lerden itibaren artan göç, yoksulluk ve çocuk yoksulluğu karşısında 1957'de yoksul ve kimsesizlerin temel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla, devletçe bakılma ilkesine göre "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. 1957 yılında ise 1949 yılında çıkarılan 5387 sayılı kanun yürürlükten kaldırılarak, yerine 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun²⁶² yürürlüğe konulmuştur. Aynı yıl yürürlüğe giren 6972 sayılı yasa ile annesiz, babasız, terk edilmiş veya ihmal edilmiş, korunmaya muhtaç çocukların bakımı evlerinde ya da koruyucu aile yanında bakımlarının sağlanması kararlaştırılmıştır. Bu yasa ile bakıma muhtaç çocuklara, yetiştirme yurtlarında barınma imkânının sağlanması amaçlanmıştır.

1983 yılına gelindiğinde, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu çıkarılmış ve Türkiye'deki değişik sosyal hizmet kuruluşları birleştirilmiştir. Sosyal hizmetlerin henüz tam olarak gelişemediği 1984 yılında, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) bünyesinde ancak 20.173 çocuk koruma altına alınmıştır.²⁶³ 1970'lerin ortalarına gelindiğinde kimsesiz yoksullara, yaşlı veya sakat kişilere yönelik aylık ödemeler uygulamaya konmuştur.

Korunmaya muhtaç çocuklar,²⁶⁴ genel olarak 18 yaşına, ancak öğrenimleri veya iş konusunda yetiştirilmeleri sürüyor ise orta öğrenimde yirmi, üniversitede 25 yaşına, kimsesiz veya yaşamını yalnız başına sürdüremeyecek kız çocukları kendi başlarına yaşayabilecekleri ortamı kazanıncaya kadar, özürlü çocuk ve gençlere ise

²⁶² Kanunda korunmaya muhtaç çocuklar; beden, ruh ve ahlaki gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; ana veya babasız ya da her ikisi de belli olmayan, ana veya babası veya her ikisi tarafından terk edilen, ana veya babası tarafından ihmal edilip, fuhuş, dilencilik, alkollü içki veya uyuşturucu madde kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuklar olarak tanımlanmıştır.

²⁶³ SHÇEK 2006 Faaliyet Raporu, s.1, Kaynak www.shcek.gov.tr. Son Erişim:15.09. 2007; Koray, a.g.e., s.276.

²⁶⁴ "Korunmaya Muhtaç Çocuklar" SHÇEK tarafından, ilgili mahkeme tarafından haklarında korunma kararı alınan beden, ruh, ahlak gelişimleri tehlikede olup; Ana veya babasız, ana ve babasız, ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan, ana veya babası veya her ikisi tarafından terkedilen, ana veya babası tarafından ihmal edilip fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuklar olarak tanımlanmaktadır. SHÇEK, **Koruyucu Aile Hizmeti**, www.shcek.gov.tr. Son Erişim: 23.09.2007

gerekirse ömür boyu kurumun koruması altında bakım hizmeti sağlanmaktadır. Kurumun korumasından ayrılan çocukların iş edinebilmesi ve gerektiğinde toplum içinde izlenip desteklenmeleri gibi hizmetler de sunulmaktadır. SHÇEK'in korunmaya muhtaç çocuklara yönelik hizmetlerinde öncelik tercihi çocukların sosyal yardımlar ve aile danışma hizmetleri gibi hizmetlerle desteklenip aile yanında bakılması üzerinedir. İkincil tercih ise ailenin içinde bulunduğu koşullar ve yaşam biçimi çocuğun, ailesinin yanında kalmasını imkânsız kılıyorsa diğer koruma yöntemlerinin devreye girmesine dayanmaktadır. Korunmaya muhtaç çocuklara kurum tarafından sağlanan yardım türleri çeşitlilik göstermektedir, bu yardımların açılımları ise kısaca şu şekildedir:

Ayni-nakdi yardım, bu yardım türü ailesinin yanında bakımı sağlanabilecek olan çocuklar için sunulmaktadır.

Evlat edindirme, SHÇEK bünyesindeki çocukların, durumu evlat edinmeye uygun ailelere hukuksal yükümlülükler yüklenerek aile himayesine alınmasını öngörmektedir. Evlat edindirilmeye uygun olan çocuklar, ya mahkeme kararı ile çocukların gerçek anne ve babalarının izinlerinin alınmasıyla ya da kurum tarafından ebeveynlerinin iznine gerek olmadığı yönünde mahkeme kararı alınan çocuklardan oluşmaktadır.

Koruyucu aile hizmeti, Çocuk Hakları Sözleşmesinin getirmiş olduğu bir yükümlülük olup söz konusu hizmet, Türk Medeni Kanunu'nun 347.maddesi ile 24.05.1983 tarih ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu'nun 22. ve 23. maddelerine dayanmaktadır. Bu kanuna göre, çeşitli nedenlerle kendi ailesinin yanında bakılamayan çocukların, kısa veya uzun süreli olarak bakımlarını üstlenen aile ya da kişilerin yanında, devlet denetiminde bakımları gerçekleştirilebilir.

Çocuk yuvaları, 0–12 yaş arası korunmaya muhtaç çocukların, bedensel, eğitsel, psiko-sosyal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakla görevli ve yükümlü yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır. Gerekli durumlarda 12 yaşını bitirmiş korunmaya muhtaç kız çocukları da yuvalarda bakılabilmektedir. Çocuk Yuvalarında 6 yaşını tamamlayan ve ilköğretim çağına gelen çocuklar ilköğretime başlamaktadır.

Sevgi evleri ve çocuk evleri, Sevgi Evleri Projesi ile kuruluş bakımı yerine daha küçük birimlerde, 10–12 çocuğun barınabileceği aile ortamına benzer yapılar ve ilişki sistemi içerisinde çocukların yetiştirilebileceği küçük müstakil binalardan oluşturulan site içersinde bakımının sağlanmasıdır. Proje henüz Kocaeli(Gölcük), Tekirdağ, Muğla, İstanbul, Yalova, Karabük (Safranbolu), Manisa illeri ile sınırlıdır. Çocuk evleri ise toplu yaşanan kuruluşlar yerine çocuk evi adı altında en çok 6–8 çocuğun barınıp yaşamlarını sürdürebileceği, temel gereksinimlerinin karşılanabileceği, toplu yaşamın getirdiği olumsuzlukları yaşamadan kimsesiz çocukların barınabileceği mekânlardır. Bu uygulamanın ise 2005 yılında yaygınlaştırılmaya başlandığı belirtilmektedir.

SHÇEK'in hizmetlerinden birisini de Yetiştirme Yurtları oluşturmaktadır. Yurtların hizmet amacının, 13–18 yaş arası korunmaya muhtaç çocukları korumak, bakmak ve bir iş veya meslek sahibi edinmeleri ve topluma yararlı kişiler olarak yetiştirilmelerini sağlamak olduğu söylenmektedir.²⁶⁵

Çocuk ve gençlik merkezleri 2828 sayılı Yasanın 3. maddesi (e) bendine eklenen 6. maddeyi ve 1997 yılında çıkan 572 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile sokakta yaşayan ve çalışan çocuklara hizmet vermek amacıyla hizmete açıldıkları belirtilmektedir. Merkezler, eşler arası anlaşmazlık, ihmal, hastalık, kötü alışkanlık, yoksulluk, terk ve benzeri nedenlerle sokağa düşerek sosyal tehlike ile karşı karşıya kalan çocuk ve gençlerin geçici süre ile rehabilitasyonlarını ve topluma yeniden kazandırılmalarını sağlamak amacıyla kurulan yatılı veya gündüzlü sosyal hizmet kuruluşları olarak tanımlanmıştır. Hizmet ancak 2001 yılında yürürlüğe konulabilmiştir.

Ücretsiz bakım hizmeti ile ekonomik güçlük içinde bulunan ailelerin çocuklarına Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri Yönetmeliğinin 27.maddesi gereği ücretsiz bakım ve eğitim hizmeti verilmektedir. Bu hizmetin sağlanması her özel kreş ve gündüz bakım evlerinde % 5 kontenjan ile sınırlandırılmıştır.

Aile yanında bakım, son yıllarda SHÇEK tarafından uygulamaya konan, yoksulluk nedeniyle ailesinin yanından, bakım için kurum bünyesinde barınan yoksul çocuklar için geliştirilmiş bir proje dikkat çekmektedir. Aileye Dönüş ve Aile

²⁶⁵ SHÇEK, a.g.m., s.14.

Yanında Destek Projesi adı altında yürütülen uygulama kapsamında, ilki 2005 yılında olmak üzere 2009 yılı sonuna kadar yoksulluk nedeniyle ailesinin yanından korunma altına alınmış çocuklara, ailelerinin yanında gereken bakım ve yardım hizmetleri sağlanmaktadır.²⁶⁶

4.1.3.2. Türkiye Kızılay Derneği

1868 yılından itibaren bir dernek olarak faaliyet gösteren kuruluş, yoksullara yardım etmekten çok, doğal afetlerden ve savaştan zarar gören kişilere yardım etmek (tedavi, kan ve kan ürünleri sağlamak) olan kuruluş, yoksullara yönelik olarak da faaliyetler yapmaktadır. Bu amaçla Afet Müdahale ve Yardım Müdürlüğü tarafından yoksullara gıda, giysi, yoksul öğrencilere burs ve yetişkinlere de bir defaya özel olmak üzere para ve sağlık başta olmak üzere çeşitli hizmetler sunulmaktadır.

Türkiye Kızılay Derneği'nin yoksullara yönelik olarak verdiği en önemli hizmetlerden biri de sağlık yardımlarıdır. Şubeler tarafından halkın kolayca başvurabileceği bölgelerde kurulan muayene, tanı ve tedavi merkezleridir. Ayrıca Kızılay Derneği dar gelirli ailelerin eğitim sürecindeki çocuklarına destek vermek amacıyla karşılıksız öğrenci bursları da sağlamaktadır. Dernek tarafından 1985–1995 yılları arasında yaklaşık 80 bin yoksul ilk ve orta öğretimde okuyan öğrenciye ve 3970 üniversite öğrencisine de burs verilmiştir

Asıl kuruluş amacı “toplumun güç ve kaynaklarını harekete geçirerek, insan saygınlığının korunması doğrultusunda her koşulda, yerde ve zamanda muhtaç ve korunmasız insanlara yardım etmek ve toplumun afetlerle mücadele kapasitesinin geliştirilmesini desteklemek” şeklinde belirlenmiş olan Kızılay Derneği, aynı zamanda yoksul aile ve çocuklara yönelik çalışmalar da yapmaktadır. Derneğin yoksullara yönelik yardımlarının temel özelliği muhtaçlık durumlarına kısa süreli çözümler bulmaktır.²⁶⁷

4.1.3.3. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Teşvik Fonu

Formel sosyal güvenlik sistemi dışında kalan yardıma muhtaç olan kişilere doğrudan sosyal yardım sağlamak ve yoksullukla mücadele etmek amacıyla 1986 yılı

²⁶⁶ www.shcek.org. Son Erişim: 15.09.2007

²⁶⁷ Sallan Gül, a.g.e., 2001, s.93-94; www.kizilay.org.tr. Son Erişim: 04.10.2007.

Şubat ayı başı itibariyle 318 bin 876 kişiye yardım sağlayarak faaliyetlerine başlamış olan fon, 81 il ve bunlara bağlı ilçelerde vakıf müdürlüklerince yoksullukla mücadele hizmetleri vermektedir. Fon tarafından sağlanan yardımlarda, muhtaçlık kriterini sağlayan kişileri hedef alan sosyal yardım önlemleri, öncelikli uygulama alanı olarak belirlenmiştir.²⁶⁸ Fonun yardım türlerine bakıldığında, gıda, yakacak, barınma, afet durumlarında sağlanan destekler, aşevi hizmetleri, sağlık, eğitim ve istihdam yaratıcı proje desteklerinin sağlandığı görülmektedir. Genel olarak yardımlar arasında ağırlık sağlık, gıda ve eğitim alanlarına verilmiştir.

Fonun kuruluşunun da ikinci yılı olan 1987’de fon tarafından sağlanmış olan yardımlar sadece 660.000 kişiyi kapsarken, 1989 yılında ise bu sayı 2 milyona ulaşmış ve yoksulluk yardımları her sene giderek artmıştır. Fakat bu artışın yanında SYDTF, kaynaklarının siyasal iktidarlar tarafından amaç dışı kullanıldığı yönünde eleştiriler yapılmıştır.²⁶⁹

Çocuk yoksulluğu ile mücadelede eğitim ve sağlık yardımları önemli iki yardım alanı olarak öne çıkmaktadır. Özellikle SYDTF’nin yoksul çocuklara sağladığı eğitim yardımlarında sekiz yıllık eğitime geçildiği 1997 yılından itibaren artışlar meydana gelmiştir. Eğitim yardımları Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları (SYDV) aracılığı ile dar gelirli ailelerin ilköğretim ve lisede okuyan çocuklarının önlük, ayakkabı, çanta, kırtasiye, defter gibi temel ihtiyaçları karşılanmaktadır. Bunlar dışında öğle yemeği, özürülü çocuklara okul servisi, yükseköğrenim bursları gibi eğitim yardımları da SYTDF’nin yardımları arasında bulunmaktadır.²⁷⁰ Özellikle 2001 ekonomik krizi sonrasında ise, hem krizin etkilerini azaltmak ve hem de sosyal patlamayı engellemek amacıyla yoksulların temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra eğitim ve sağlık hizmetleri eskiye oranla daha çok yaygınlaştırılarak yoksulların insan sermayesini güçlendirmek amaçlanmıştır.²⁷¹

²⁶⁸ T.C. Başbakanlık, SYDGM, **2006 Yılı Faaliyet Raporu**, Ankara, 2007, s.10-11; Şenses, a.g.m., s.430.

²⁶⁹ Dumanlı, a.g.e., s.123; Ercan Dansuk, **Türkiye’de Yoksulluğun Ölçülmesi ve Sosyo-Ekonomik Yapılanma İlişkisi**, DPT Uzmanlık Tezi, Ankara,1996, s.53; Sallan Gül a.g.e., 2001 s.110; Şenses, a.g.m., s.442.

²⁷⁰ SYDGM, a.g.e., s.78-79.

²⁷¹ Sallan Gül ve Gül, , a.g.m., 2006. s.1.

4.1.3.4. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)-Türkiye

II. Dünya Savaşı yıllarından itibaren çocuklara yardım sağlamaya başlayan UNICEF, Türkiye’de 1951 yılından itibaren çocuklara yönelik yardımlarına, ilk olarak okullarda ücretsiz süt dağıtımı ile başlamış ve daha sonra yoksul çocuklar için çeşitli sağlık, eğitim, yiyecek yardımı faaliyetleri gerçekleştirmiştir. 1970’li yıllardan itibaren eğitim ve beslenme yardımları özellikle ağırlık kazanmaya başlamıştır. Fırsat eşitliğinin sağlanması ile ilgili çalışmalara da 2000’li yıllarda önem verilmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve SHÇEK gibi kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde yoksul çocuklara yönelik proje ve kampanyalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin UNICEF ve Türk hükümeti arasında yeni oluşturulmuş olan Ülke Programı Eylem Planı (ÜPEP) ile insani gelişmişliğin düşük olduğu alanlarda yoksul aileler hedef alınarak, çocuk hakları ve çocuk gelişimi ile ilgili daha önce Türkiye’nin katılmış olduğu, çeşitli uluslararası toplantı ve sözleşmelerdeki taahhütlerin gereği olan yasal düzenlemeler ve politikaların hayata geçirilip izlenmesi amaçlanmıştır.²⁷²

UNICEF’in eğitime verdiği önem, son dönemlerde ülkemizde gerçekleştirilen eğitim kampanyalarında da görülmektedir. Özellikle kız çocukların eğitime önem veren UNICEF’in MEB ile gerçekleştirdiği işbirliği sonucunda “Haydi Kızlar Okula” kampanyası 2003 yılından beri sürdürülmektedir. UNICEF verilerine göre, kampanya başlatıldığı sırada ilkokul çağındaki olan 640.000 kız çocuk varken ilk kayıtlarla bu sayı 600 bine inmiştir. Kampanyanın kapsamı, 2004-2005 ders yılında 23 yeni ili daha kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Kampanyanın amacı, 2005 yılında 20 ilin daha kapsama alınmasıyla ilköğretimdeki cinsiyet açığının kapatılmasıdır. Eğitimin yanında çocukların sağlıklı beslenmesi, sağlıklı gelişimine yönelik olarak erken çocuk bakımı, güvenli annelik, çocuk bağışıklama projeleri de son yıllarda UNICEF tarafından uygulanmaktadır.

13–23 Haziran 2006 tarihleri arasında; T.C Hükümeti-UNICEF 2006-2010 Ülke programı Erken Çocukluk Gelişim Projesi kapsamında hazırlanarak sektörlerarası işbirliği ile Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde yürütülen’’Benim Ailem –Aile Çocuk Eğitim Programı’’ ,koruyucu önleyici geliştirici ve eğitici işlevselliği olan Toplum

²⁷² UNICEF, 2007, s.8-11.

Merkezleri ve Aile Danışma Merkezlerinde uygulanmakta iken, korunmaya muhtaç çocuklarımızın kurum bakımı hizmetinden yararlandığı kuruluşlarda da çocukla birebir çalışan personele yönelik olarak uygulanmaya başlamıştır.²⁷³

Bunlar dışında, erken çocukluk gelişimi, çeşitli eğitim programları, çocuklara yönelik koruma programları geliştirip uygulamaya koyan UNICEF, aynı zamanda olağanüstü durumlar arasında sayılan deprem, sel gibi doğa felaketlerinde çocuk ve kadınlara yönelik çalışmalar da yürütmektedir.

4.1.3.5. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)-Türkiye

Kuruluşundan bu yana, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), çocuk işçiliğini önemli bir konu olarak ele almıştır. Özellikle 1992-1993 yıllarından itibaren ise çocuk işçiliği konusunu, ILO tarafından daha çok önem verilmesi gereken bir konu olarak belirlenmiş ve bu kapsamda IPEC programı başlatılmıştır. Programın ilk başlatıldığı ülkelerden birisi olan Türkiye’de IPEC, 2001 yılına kadar uygulanmıştır. Programın katkılarıyla 1994 ve 1999 Çocuk İşgücü oranlarında düşüşler kaydedilmesine karşın alınan önlemlerin 1994 yılında 1.08 milyon çocuğun çalışma yaşamında yer almalarını engellemekten uzak kaldığı da belirtilmektedir.²⁷⁴

IPEC’in ardından "Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Projesi" 1999 yılında ILO tarafından kabul edilmiş, 182 Sayılı Sözleşmesi ile en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinin 18 yaş altındaki tüm çocuklar için yasaklanması ve etkin önlemlerin alınmasının önemi vurgulanmıştır. Türkiye bu sözleşmeyi 2001 yılında kabul etmiştir. Sözleşmenin ardından Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB), işçi ve işveren örgütleri ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ile yapılan çalışmalar sonucunda Türkiye’de 3 çeşit *en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliği* türüne rastlandığını belirlemiştir. Bunlar; mevsimsel tarım işlerindeki, küçük ve orta boy işletmelerde (KOBİ) tehlikeli koşullardaki ve son olarak sokaklardaki çocuk işçiliğidir.²⁷⁵

DİE 2002 yılı verilerine göre ülkemizde çalışan çocuk sayısı 1994 yılında 2 milyon 250 bin iken 1999 yılında bu rakam 1 milyon 750 bine düşmüştür. ILO’nun

²⁷³ www.shcek.gov.tr Son Erişim: 23.10.2007

²⁷⁴ Erdut, a.g.e., s.212.

²⁷⁵ ILO, Türkiye’de Çocuk İşçiliği ile Mücadelede Yeni Bir Adım: "Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Projesi" www.ilo.org Son Erişim: 15.09.2007

da yapmış olduğu tüm çalışmalara rağmen 1945 yılından 2000’li yıllara gelindiğinde hala çocuk emeğinin kullanılmasının engellenemediği görülmektedir.

4.2. Yoksullukla Mücadelede Eğitim Programlarının Yeri ve Dönüşümü

4.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yoksullukla Mücadelede Eğitim

Türkiye’de eğitimin tarihsel geçmişine bakıldığında, dünya örneklerindeki benzer olarak başlangıçta dinsel bir nitelik taşıdığı görülmektedir. 19. yüzyıla kadar eğitim kurumları ilköğretime karşılık gelen Sıbyan Okulları (Mahalle Mektepleri), yüksek öğretime karşılık gelen Medreseler ile Enderun Mekteplerinden oluşmuştur.²⁷⁶ Parasız ve kız-erkek ayrımı yapmadan hizmet veren Sıbyan Mekteplerinde eğitim ve öğretim, vakıf gelirleri, varlıklı kişiler ve mahalle sakinleri tarafından, okul yapılması ve gerekli giderlerin karşılanması ile sağlanmıştır. Bu dönemde yoksul çocukların eğitim giderleri de vakıflar tarafından sağlanarak, ihtiyacı olan çocuklara para, elbise yiyecek yardımları da vakıflarca yapılmıştır. Mekteplerde eğitim veren öğretmenlerin gelirleri de vakıflar ve mahalle sakinleri tarafından karşılanmıştır.

Medreselerde ise eğitim, parasız ve yatılı olarak verildiğinden zengin-yoksul ayrımı yapılmaksızın herkese açık olma özelliği taşımıştır. Ayrıca medreseler, öğrencilerin barınma, yiyecek gibi ihtiyaçlarının karşılanmasının yanında giyecek ve cep harçlığı gibi destekler de öğrencilere sağlamıştır. Vakıf gelirlerinin yetersiz kaldığı durumlarda, imarethane denilen sosyal yardım kurumları devreye girerek öğrencilerin barınma ve geçimlerini sağlayan bir eğitim destek mekanizması görevi üstlenmişlerdir. Bu şekilde işleyen sistem sayesinde aileler üzerinde herhangi bir maddi güçlüğü yol açmadan, yoksul çocuklara yükseköğrenim alma ve yoksulluktan çıkma fırsatı sağlanmıştır.²⁷⁷

18. yüzyıl Osmanlı’sında eğitim kurumu, Fransız ve Sanayi Devrimi’nin doğurduğu sonuçlardan etkilenmiştir. Öncelikle Avrupa’da daha sonra ise Osmanlı’da etkili olan milliyetçi ve ulusçu akımlar, Osmanlı devletinde eğitimin ekonomik, siyasi ve ideolojik bakımdan ne kadar etkili bir araç olduğunun fark

²⁷⁶ Okçabol, a.g.e., s:23-24.

²⁷⁷ İlhan Başgöz ve Howard E. Wilson, *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*, Dost Yay., Ankara, 1968, s. 15-29.

edilmesine neden olmuştur. Eğitimde yenileşmeye gidilmesi gerektiği fikrine, temelde son dönemlerde girilen savaşıardan yenilgiyle çıkılması da neden olmuştur. Bu sayede eğitim alanında reform girişimleri yapılmaya başlanmıştır. 18. yüzyılda başlayan eğitimde yenileşme hareketleri, 19 yüzyılda belirginleşmiş ve 1824 II. Mahmut döneminde ilan edilen fermanla birlikte ilkokul zorunlu hale getirilmesiyle somutlaşmıştır. Bu ferman eğitimde zorunluluğu getiren ilk belge olarak kabul edilmektedir.²⁷⁸ Geçiş dönemi olarak adlandırılan bu aşamada dinsel eğitimin ağırlıklı olduğu eğitim anlayışı yerine laik eğitim anlayışı, 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı'yla benimsenmeye başlanmıştır.²⁷⁹ Tanzimat fermanıyla birlikte ilkokul eğitimi daha düzenli hale getirilmeye çalışılmıştır. 1868'de çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile eğitimin zorunluluğu bir kez daha belirtilmiş ve ülkenin her yerinde okulların açılması amaçlanmıştır. Belli kurallara göre açılan okulların giderlerinin (öğretmen maaşları, öğrenci ihtiyaçları vb.) devlet tarafından karşılanması kararlaştırılmıştır. Bu yasa ile okul sayılarında artışlar meydana gelmiştir. Ancak, eğitim giderleri devlet tarafından planlandığı gibi karşılanamayacak kadar ağır yükler getirmiş ve böylece eğitim giderleri yeniden vergiler yolu ile halkın omuzlarına bırakılmıştır.

Bu dönemde denenen laik eğitim girişimi ile okullarda din dersinin yanında matematik, coğrafya gibi derslerde verilmeye başlanmıştır. Fakat yeni derslerin verilmesi halkın tepkilerine yol açmıştır. Halkın sağladığı gelirler sayesinde eğitim veren eski sıbyan okulları ve medreselerin devlet kontrolüne alınması engellenmiş ve bu okullarda yoksul olan, çocuğunu kendi imkânları ile okutamayan aile çocukları sadece din derslerinin olduğu eğitimi almaya devam etmişlerdir. 1877 yılında ortaya çıkmaya başlayan özel okullar, yoksul ve zengin aile çocuklarının farklılaşan eğitimlerinin iyice ayrışmasına yol açmıştır.²⁸⁰ Yeni açılmış olan okulların büyük şehir merkezlerinde toplanması ve paralı eğitim vermesi yüksek öğrenimden sadece eşraf ve ayan çocuklarının yararlanabilmesini sağlarken, yoksul aile çocukları ise

²⁷⁸ Fransa'da ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi 1793 yılında gerçekleştirilmişse de 1802 yılında tekrar vazgeçilmiştir. 1816 yılında ise tekrar zorunlu eğitime geçiş yapılmıştır. Laik eğitime geçiş ise 1881-1882 yıllarına rastlar.

Almanya'da 1819 yılında zorunlu eğitime 1888'de de parasız eğitime geçiş gerçekleştirilmiştir.

İngiltere'de, zorunlu ilköğretim 1876'da parasız eğitim de 1891'de getirilebilmiştir. Akyüz, a.g.e., s:131.

²⁷⁹ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, 7. Baskı, Alfa Yay. İstanbul 1999, s:124,137,139.

²⁸⁰ Başgöz ve Wilson, a.g.e., s.39-41.

sıbyan mekteplerinde ve medreselerde eğitimle yetinmelerine neden olmuştur. Böylece farklı eğitim imkânları toplumsal yapıda ikili bir yapının oluşmasını beraberinde getirmiştir.²⁸¹

Toplumsal yapının ikili oluşumunda yoksul çocukların dezavantajlı konumları, 1913 yılında “İlköğretim Geçici Kanunu”nun devlet okullarında ilk kez parasız zorunlu eğitime geçiş olanağı tanınmasıyla düzeltilmeye çalışılmıştır. Çıkarılan kanunun birçok maddesi Cumhuriyet döneminde de yürürlükte kalmıştır.²⁸² Eğitim alanında asıl köklü reformlar ancak Cumhuriyet’in ilanından sonra gerçekleştirilebilmiştir.

4.2.2. Cumhuriyet Döneminde Eğitim ve Yoksul Çocuklar

Bu dönemin başlarında kurtuluş savaşının getirmiş olduğu sefalet, halkın yaklaşık % 80’inin köylü olması ve nüfusun büyük bir kesiminin eğitimsiz olması, reformların oldukça güç koşullar altında gerçekleştirilmesine neden olmuştur. Yeni kurulmuş bir ülkenin kalkınabilmesi için eğitilmiş insanın öneminin farkında olan Cumhuriyetin kurucuları, ülke bütçesinin önemli bir kısmını eğitim alanındaki reformlara ayırmışlardır. Ancak Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde, eğitim alanında yaşanan problemlerin Cumhuriyet döneminde de devam etmesi reformların uzun vadede gerçekleştirilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir.

Genel olarak Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarına bakıldığında laik ve demokratik eğitim anlayışının ve temel eğitimin yaygınlaştırılmasında harcanan çabaların öne çıktığı görülmektedir.²⁸³ Cumhuriyet’in kurucusu M. Kemal Atatürk’ün eğitim olanaklarının yaygınlaştırılmasında kız ve erkek çocuklar için eşit eğitim olanaklarının, okullaşmanın her düzeyinde sağlanması çabası eğitim reformlarında öne çıkan bir diğer yöndür.²⁸⁴ Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim alanında gerçekleştirilebilmesi için harcanan çabalar, 1920’li yıllarda karma eğitim sisteminin yaygınlaşmaya başlaması ile uygulanabilir hale gelmiştir.

²⁸¹ Akyüz, a.g.e., s.283-286

²⁸² a.g.e, s.231.

²⁸³ Işıl Ünal, “Kalkınma Kıskaçındaki Eğitimin Bir Bilançosu,” **Türkiye Cumhuriyeti’nin 75. Yılında Toplumumuz ve Eğitim**, Haz. Nejla Tural, A.Ü. Yay. Ankara, 1999.s.50.

²⁸⁴ İsmail Kaplan, **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**, İletişim Yay.,1999, İstanbul, s.140-142.

Bu dönemde eğitim adına atılmış en önemli adım, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (eğitim ve öğretimin birleştirilmesi kanunu) çıkarılmasıdır. Kanun ile her türlü eğitim ve öğretim kurumu, Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve merkezi bir yönetim ile yürütülmesi sağlanmıştır.²⁸⁵ Bu adım 1924 anayasası (md. 87) ile ilkökul eğitiminin zorunlu hale getirilmesini ve 1926 yılında bu okullarda parasız eğitimin sağlanması ile desteklenmiştir. Ancak söz konusu reformlar milli eğitimi büyük mali sıkıntılara sokmuştur. Bu nedenle Osmanlı'nın son dönemlerinde başvuru, eğitim masraflarının karşılanabilmesi için vergi uygulamalarına 1948 yılına kadar devam edilmiştir. Vergilere rağmen ilkökul masraflarının karşılanmasında sağlam kaynaklar yaratılamamıştır. Böylece eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilme olanağına kavuşamayan hükümet, yoksul aile çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanabilmesini sağlayamamıştır. 1930'lu yılların başında özellikle köyde bulunan okul çağındaki çocukların çoğuna eğitim imkânı sunulamamış, kasaba ve şehirlerde yaşayanlar arasında da ancak parası olan aile çocukları orta ve yüksek eğitim alabilmişlerdir.

Fırsat eşitliğinin sağlanamaması karşısında, az da olsa eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek adına, ilkökulu bitiren fakat maddi olanaksızlıklar yüzünden okuyamayan çocuklara deneme sınavları aracılığıyla yatılı olarak ortaokul ve liselerde eğitim olanağı sağlanmıştır. Ancak 3 yıl eğitim gören köy çocukları ile 5 yıl eğitim gören kasaba ve şehir çocuklarının aynı sınavdan sorumlu tutulmaları, yatılılık hakkını kaybedenlerin çoğunun köyde yaşayan çocuklardan oluşmasına neden olmuştur.²⁸⁶ Osmanlı döneminden kalan toplumsal yapı ve eğitim alanındaki sorunlar, eğitim reformlarının yetersiz kalmasına neden olmuştur. Cumhuriyetin kuruluşundan 1935 yılına kadar olan dönemde yoğun çabalara rağmen okur-yazar oranı % 18,7'ye çıkarılabilmektedir. Özellikle köylerde eğitilmiş insan sayısı oldukça düşük seviyelerde kalmıştır.²⁸⁷ Ülke nüfusunun büyük bir bölümünün köylerde, yoksulluk içinde yaşadığı bu dönemde, 1940 yılında Köy Enstitülerinin kuruluşuna kadar olan zaman aralığında eğitim, yoksullukla mücadele aracı olarak etkin bir rol oynayamamıştır.

²⁸⁵ Akyüz, a.g.e., s.283-286

²⁸⁶ Başgöz ve Wilson, a.g.e., s.92-95.

²⁸⁷ Emre Kongar, **21. Yüzyılda Türkiye**, Remzi Kitabevi, 26. Basım, 2000, İstanbul, s.532; Engin Tonguç, "Atatürk ve Köy Enstitüleri" **Yeniden İnce**, Sayı 14, Şubat 2007, s.36.

Eğitimin yaygınlaştırılmasında yaşanan zorluklar karşısında kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi için yeni bir eğitim sistemi arayışına gidilmiştir. Refaha ulaşabilme ve yoksulluğun azaltılabilmesi için ülkenin sosyo-demografik özelliklerine uygun bir eğitim sisteminin olması gerektiği, üzerine ortak görüşler ileri süren eğitimciler (Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Mahir, John Dewey,) olmuştur. Öncelikle köyde eğitim verecek öğretmen ihtiyacını ve köy okullarının kurulması gerektiğini savunan eğitimciler, bu yolla köyde yaşayan yoksul halkın kalkındırılabilceği ve toplumda eşitsizliğin ortadan kaldırılabilceği konusunda hemen hemen benzer fikirleri paylaşmışlardır.²⁸⁸ Eğitimcilerin paylaştıkları düşünceler kuramsal düzeyde kalmaktan ileriye götürülememiştir. Bu fikirlerin hayata geçirilebilmesi için öncelikle köy hayatına uyum sağlayabilecek ve köy halkına öncülük edecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmuştur.

4.2.2.1. Köy Çocuklarının Eğitime Kavuşturulması Projesi Olarak Köy Eğitimcileri ve Köy Enstitüleri

Köylerdeki eğitim ihtiyacının karşılanması İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğüne getirilmesi ile 1936 yılında Köy Eğitimcilerinin yetiştirilmesi çalışmaları başlatılmıştır. Köy eğitimcileri çalışmasında temel mantık köye yabancı olmayan, köyden kaçmayı düşünmeyen öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerine kurulmuştur.²⁸⁹

Köy eğitimcileri projesinin devamı olarak, 1940 yılında Köy Enstitüleri kurulmuştur. Enstitülerde, enstitünün kurulmuş olduğu köyden seçilen çocuklar gelecekte köye hizmet etmek ve köyü sosyo-ekonomik olarak üst düzeye taşıyabilmek amacına uygun bir şekilde eğitime başlanmıştır. Enstitülerin temel amacı kız-erkek ayrımı yapılmadan köylü çocukların hem eğitimlerinin üst düzeylere taşınması hem de bulundukları köyün kalkınmasını sağlayan kişiler olarak yetiştirmek olmuştur.²⁹⁰ Temel amaç okuryazarlığın artırılması kadar, Cumhuriyetin

²⁸⁸ Başgöz ve Wilson, a.g.e., s.124-134,147-148

²⁸⁹ 1937-1946 yılları arasında 8 bin köy eğitimci yetişmiş ve bu sayede eğitimin yaygınlaştırılmasında hız kazanmıştır. Başgöz ve Wilson, a.g.e., s.174. Köy Eğitimcileri projesinin, Atatürk'ün önerisi olmadan hayata geçirilemeyeceği belirtilmektedir. Tonguç, a.g.m., s.37.

²⁹⁰ Yoksunluk içinde yaşayan köy çocuklarının, sahip oldukları hakların farkında olan becerileri geliştiren, çevresine faydalı kişiler olarak yetiştirilmesi düşüncesi, köy çocuklarının küçük vatandaşlar olarak düşünülmesinden kaynaklandığı belirtilir. Firdevs Gümüsoğlu, "Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri" **Yeniden İmece**, Sayı 15, Haziran 2007, s.36.

ilkelerini ve devrimlerini kitlelere benimsetmekti. Enstitüler, hem öğretmen ve köyde ihtiyaç duyulan elemanlar yetiştirirken, hem de okul yapımı için gerekli olan elemanların yerleştirilmesine kadar birçok alandan sorumlu ve yetkili kişilerin oluşumunu sağlamıştır. 1943 yılında Köy Enstitülerinin programları çok yönlü hale getirilmiş, iş eğitimiyle birlikte, kültür dersleri, tarım ve teknik ders ve çalışmaları içermiş, güzel sanatlar ders ve etkinliklerine yer verilerek programları zenginleştirilmiştir.²⁹¹ Bu projenin hayata geçirilmesi ile ağır ekonomik koşullar altında hem parasız eğitim sağlanabilmiş hem de ülke ekonomisine ek yük getirilmeyerek, ülke gerçeklerine uygun ilerici bir çözüm sunulmuştur.²⁹²

Köy enstitülerinde eğitmen yetiştirilmesine son verildiği 1946-1947 eğitim-öğretim yılına kadar yoksul olan köylü halkın ve çocukların eğitilmesinde büyük başarılar sağlandığı belirtilmektedir. Enstitülerin kurulmasından kapatılmasına kadar geçen oldukça kısa zaman aralığında 8675 eğitmen yetiştirilmiştir.²⁹³

4.2.2.2. Köy Enstitüleri Sonrasında Yoksul Çocukların Eğitimi

Binlerce yoksul köy çocuğunun eğitilmiş kişiler olması, eğitim seviyesinin ülke genelinde % 18'lerden % 40'lara çıkarmasına rağmen, 1948 yılında enstitüler gittikçe temel amacından uzaklaştırılmaya başlanmış, 1950'den sonra iktidara gelen Demokrat Parti döneminde, 1954 yılında köy enstitüleri tamamen kapatılmış ve ilk öğretmen okulları ile birleştirilmiştir.²⁹⁴ Ancak bu sürece girilmesi, Marshall yardımlarıyla kırdaki sürecin çözülmesi, köyden kente göç, kentleşmenin hız kazanması gibi etkenler köy okullarının ihmal edilmesine, yoksul köy çocukları ile kız çocuklarının eğitim alabilmesinin önünü büyük ölçüde kesmiştir.²⁹⁵

1950-1970'li yıllar arasında nüfus artış hızı yüzde 2.5 civarında olan Türkiye'de eğitim çağındaki gençlerin sayısı ise her yıl artmıştır.²⁹⁶ Köy enstitülerinin kapatılmasının ardından, köylerde ve dağınık yerleşim yerlerindeki insanların eğitilmesi konusunda ortaya çıkan boşluk, Yatılı İlköğretim Bölge

²⁹¹ Sallan Gül, Songül, "Milenyum Hedeflerinde Türkiye'de Eğitim" **Yeniden İmece**, Üç Aylık Eğitim, Bilim, Sanat ve Kültür Dergisi, Sayı 10. 2006b.

²⁹² Niyazi Altunya, "Köy Enstitüsü Uygulamalarından Çıkan Sonuçlar" **Mülkiye**, Temmuz-Ağustos 2001, s.325-326.

²⁹³ Tonguç, a.g.m., s.38.

²⁹⁴ Engin Perin, **Atatürk Kültür Devrimi**, İnkılap ve Aka Kitabevleri, İstanbul, 1981, s.144.

²⁹⁵ Sallan Gül, a.g.m., 2006b, s.32.

²⁹⁶ DPT, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-1995), Ankara, 1996, akt., Sallan Gül, a.g.m. s.33.

Okulları (YİBO) ile kapatılmaya çalışılmıştır. YİBO'lar ve bunlara bağlı PİO'lar, 1962 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Temel Eğitim Kanunu gereği, “Bölge Okulları Yönetmeliği”nin 1.maddesindeki “Çeşitli sebeplerle henüz bir ilkokul açılmamış olup, birbirine yakın birkaç köyün bulunduğu yerlerde veya dağınık yerleşimli köylerde gündüzlü, yatılı, pansiyonlu bölge okulları açılır” hükmüne göre, ilki 1963–1964 eğitim yılında olmak üzere, açılmaya başlanmıştır. Yatılı okullar, okulu olmayan yerlerde yaşayan okul çağındaki çocukların ve yoksul aile çocuklarının temel eğitim alabilmeleri için kurulmuştur. Bu okullarda eğitim gören çocukların her türlü ihtiyaçlarının da devlet tarafından sağlandığı belirtilmiştir.²⁹⁷

Enstitülerin kapatılmasından sonra YİBO'larında henüz yaygınlaşmaması, genel olarak eğitim sisteminin yoksul çocukları dışlayıcı bir yapıya bürünmesine neden olmuştur. Özellikle 1970'li yıllarda ilköğrenimini bitirmiş yoksul çocukların bir üst eğitim düzeyine çıkmaları neredeyse imkânsızlaştırmıştır. Devletin bu sorun karşısında duyarsız olması ise fırsat eşitsizliklerini gittikçe artırmıştır.²⁹⁸ Bu dönemde eğitim ile ilgili gelişme 1971 Askeri Muhtırasından sonra oluşturulan reform programında eğitime ayrılan kısımda ilk defa zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkartılmasının amaçlandığına yer verilmesidir. Bu amacının uygulamaya konulması ise uzun yıllar gerektirmiş ve eğitim ile ilgili problemler çözülmeden sonraki dönemlere devredilmiştir.²⁹⁹

4.2.3. 1980 Sonrası Dönemde Yoksul Çocuklar ve Değişen Eğitim Anlayışı

Dünyada refah devleti krizinin yaşandığı dönem olarak nitelenen 1980 sonrasında yaşanan sosyal politika alanının daraltılması, yoksullukla mücadelede hükümetlerin rollerinin azaltılmasını beraberinde getirmiştir. Bu değişim Türkiye’de de 24 Ocak kararları olarak bilinen, yapısal uyum politikaları ile birçok alanda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Bu politikalar çerçevesinde eğitimde de özelleştirme ve ticarileştirme girişimleri başlamıştır. 1982 Anayasasının 42. maddesi ile her vatandaş için eğitim hakkı güvence altına alınmış olmasına rağmen, uygulamaya konan neo-liberal politikalar, eğitimin ticarileşmeye başlamasıyla, var

²⁹⁷ www.meb.gov.tr. Erişim Tarihi: 19.09.2007; DTP, a.g.e., 2005, s.22.

²⁹⁸ Okçabol, a.g.e, s.178.

²⁹⁹ a.g.e, s: 76.

olan fırsat eşitsizlikleri artmış ve yoksul aile çocuklarının eğitimin üst kademelerine yükselme olanakları iyice azaltılmıştır.³⁰⁰ Sosyal devlet ilkesinden hızla uzaklaşıldığı bu dönemde kamu yatırımları içinde eğitime ayrılan pay 1983 yılında Cumhuriyet tarihinin en düşük seviyesine inmiş ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gittikçe bozulmuştur.³⁰¹

1984 yılına gelindiğinde özelleştirme politikaları sonucunda, Türkiye’de geçmişte neredeyse Cumhuriyetin ilk yıllarına dayanan dershanelerin, varlıklarını sürdürmelerine ve yenilerinin açılmasına izin veren 3035 sayılı kanun yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile dersane sayılarında hızlı artışlar meydana gelmiştir. Eğitimin ticarileşmesi ile eğitim alanındaki sorunlar farklı bir boyut kazanmıştır. Günümüzde büyük yaygınlık kazanmış olan özel dershaneler, maddi imkânı olan kişileri orta ve yüksek öğrenim sınavlarına hazırlayarak, üst eğitim düzeylerine taşıyan, imkânı olmayan kişileri ise bu eğitim düzeylerinden eleyen, onları toplumun dışına iten bir sisteme dönmüştür.³⁰² Devlet okullarındaki eğitimin niteliğinin düşük olması ya da yüksek öğrenime hazırlayacak nitelikte olamaması yoksul çocukların eğitim seviyelerini yükseltme olanağını ortadan kaldırmış ve yoksulluktan kurtulma şanslarını neredeyse tamamen yok etmiştir.³⁰³

Bu dönemde eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla önemli olan gelişmelerden birisi, Türkiye’de eğitilmişliğin daha üst seviyelere çıkarılması amacıyla 1981, 1982 yıllarında sekiz yıllık temel eğitime³⁰⁴ geçiş denemelerinin 10 okulda başlatılmış olmasıdır.³⁰⁵ Diğer gelişme ise Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan itibaren günümüze kadar devam etmiş olan bölgesel farklılıklar ve fırsat eşitsizliklerini azaltmaya yönelik olarak kurulan YİBO/PIO’lardan sonra ikinci adım olarak nitelendirilebilecek, *Taşımalı Eğitim* sisteminin uygulamaya başlanmasıdır. Milli Eğitimin temel ilkelerinden birisi olan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması

³⁰⁰ Feyziye Sayılan, “Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim” **Küreselleşme ve Eğitim**, Hazırlayanlar Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Dipnot Yay., Ankara, 2007, s.68.

³⁰¹ Güven, a.g.e., s. 76-77.

³⁰² Akyüz, a.g.e., s. 328-329; Songül Sallan Gül ve Ayşe Alican, “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Sorunu: Fırsat Eşitliği Yeterli Mi?” **Yeniden İmece**, Üç Aylık Eğitim, Bilim, Sanat ve Kültür Dergisi., Şubat 2007, s:70; Okçabol, a.g.e, s.175.

³⁰³ Tarık Soydan, “Küreselleşme Sürecinin Eğitim Alanına Etkileri” **Küreselleşme ve Eğitim**, Hazırlayanlar Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Dipnot Yay., Ankara, 2007, s.189; Sayılan, a.g.m., s.75-76.

³⁰⁴ İlköğretimin sekiz yıla yükseltilmesi çalışmaları, 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bu konuya yer verilerek başlatılmıştır.

³⁰⁵ Akyüz, a.g.e., s:301-303.

ilkeli, maddi olanaksızlıklar içinde olan başarılı çocukların öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs vb olanakların sunulmasını içerir. Bu ilkenin gerçekleştirilebilmesi için okulu olmayan düşük nüfuslu, dağınık yerleşim yerlerinde yaşayan çocuklara ve yoksul çocuklara eğitim olanağı sağlamak amacıyla 1989 yılında 5 okulda pilot uygulama ile taşınalı eğitim başlatılmıştır.

4.2.3.1. Sekiz Yıllık Temel Eğitime Geçiş

Kökeni, 1971 yılında yapılan darbe reformlarına dayanan sekiz yıllık temel eğitime geçiş, 1980 sonrasında pilot uygulamalarla başlatılmış, ülke geneline yaygınlaştırılması ise 1997 yılında gerçekleştirilebilmiştir. Eğitimin sekiz yıla çıkarılması, insan sermayesini geliştirmek bakımından önemli bir adımdır.³⁰⁶ Sekiz yıllık eğitime geçiş ile birlikte temel eğitim göstergelerinde önceki yıllara göre artışların meydana gelmesi bunun göstergesidir.

³⁰⁶ Birçok ülkede zorunlu eğitim 8 yıldan daha fazladır. Örneğin Belçika, Hollanda ve Almanya’da zorunlu eğitim 13 yıl; Yeni Zelanda, İngiltere ve ABD’de 12 yıl; Avustralya, Kanada, Fransa, İsrail, Tunus gibi ülkelerde 11 yıl; bazı ülkelerde 10 yıla kadar verilmektedir. Sözü edilen ülkeler ekonomik bakımdan Türkiye’ye göre çok daha ileri düzeydedir. Fakat ekonomik olarak kalkınmalarında, tek neden olmamakla birlikte, bu ülkelerin eğitim ile ilgili reformları ülkemizden daha önce gerçekleştirmiş olmalarının büyük katkı sağladığı düşünülmektedir. OECD Education At A Glance, Paris, 2005; Şerafettin Yamaner, **Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim**, Toplumsal Dönüşüm Yay., İstanbul, 1999, s.166; Kemal Baş, “Türkiye’de Zorunlu Eğitim Süresinin Artırılmasının Sağlayacağı Kazançlar” A.Ü. **SBF Dergisi**, 59 (3) Temmuz-Eylül 2004, s.37.

Tablo 3: Yıllara ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları

ÖĞRETİM YILI	KIZ %	ERKEK %	TOPLAM %
1997-1998	78,97	90,25	84.74
1998-1999	83,79	94,48	89.29
1999-2000	88,45	98,41	93.54
2000-2001	90,79	99,58	95.28
2001-2002	88,45	96,20	92.40
2002-2003	87,34	94,49	90.98
2003-2004	86,89	93,41	90.21
2004-2005	86,63	92,58	89.66
2005-2006	87.16	92.58	89.77
2006-2007	87.93	92.25	90.13

KAYNAK: TÜİK, **Milli Eğitim İstatistikleri**, 2004–2005 ve www.tuik.gov.tr adresindeki verilere göre düzenlenmiştir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile ilköğretimdeki öğrenci sayılarının belirgin artışlar yakalanmıştır. Sekiz yıllık eğitim özellikle kız çocuklarının eğitimde kalma süresinin uzamasına da katkı sağlamıştır. Ancak, kız çocuklarının altıncı sınıftan sonra okulu terk oranları hala çok yüksek düzeylerdedir.³⁰⁷

Ancak 2001-2002 eğitim yılında okullaşma oranlarında düşüşler meydana gelmiştir. Düşüşlerin başlamasının nedenleri arasında 2001 krizinin, son dönemlerde yaşanmış olan doğal afetler, göçler nedeniyle gelir dağılımındaki eşitsizlikleri iyice artırmış olması ve toplumda büyük bir kesimin eğitim olanaklarından yararlanma koşullarının oldukça güçleşmiş olması gösterilmektedir.³⁰⁸ Kriz ile birlikte yoksul ailelerin eğitim giderlerinde kısıtlama yapmalarına veya çocuklarını okula göndermeme gibi bir geçim stratejisine yönelmelerine yol açmıştır.³⁰⁹

³⁰⁷ WB, a.g.e., s.43; DPT, 2005, s.23; Sallan Gül ve Alican, a.g.m, s.71.

³⁰⁸ Songül Sallan Gül vd. “Yetişkin Kadın Eğitimi Sorunsalı: Sultanbeyli’nin Yoksul Kadınlarının Eğitim Azmı” **TODAİE**, Yayınlanma Sürecinde, 2007, s.3.

³⁰⁹ DPT, 2005, s. 23-24; Sivil İzleme Grupları, 2005

2001 ekonomik krizinin eğitime nasıl yansıdığına, OECD 2006 yılı eğitim göstergeleri raporunda da yer verilmiştir. Buna göre, 2001 yılında 15-19 yaş arası nüfusun % 41'i eğitime devam etmektedir. Durum 2003 ve 2004 yılında da önemli bir farklılık sergilememektedir. Bu yıllarda da sırasıyla eğitime devam eden nüfus % 45.9 ve % 43.5 civarındadır. Okullaşamamış nüfusun işsizlik oranlarında da artışların yaşandığı görülmektedir. 15-19 yaş grubunun 2001 yılında % 32.3'ü işsiz iken 2004 yılına gelindiğinde bu oran % 35.3' çıkmıştır.³¹⁰

Sekiz yıllık temel eğitime geçişle birlikte eğitimde bölgesel farklılıkların azaltılması için YİBO/PİO ve taşınalı eğitimin yaygınlaşması çalışmaları yapılmıştır. 2004–2005 eğitim-öğretim yılında 5.651 okulda taşınalı eğitim gerçekleştirilmiştir. Taşınalı eğitimde olduğu gibi yoksul çocukların eğitime erişimlerinin sağlanmasında önemli olan YİBO ve PİO'larda da yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır. Sekiz yıllık temel eğitim uygulaması öncesinde 141 tane olan YİBO'lar 2000–2001 yılında 255'e, 30 tane olan PİO'lar ise 216'ya yükseltilmiştir.³¹¹ Bu okulların büyük bir kısmı eğitim göstergelerinde ülke ortalamasının gerisinde kalan Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerimizde yaygınlaştırılmıştır. YİBO'ların yaklaşık % 56'sı ve PİO'ların % 26'sı, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizde bulunmaktadır.³¹²

Sekiz yıllık eğitim, eğitim göstergelerinde artışları meydana getirmiş olmasına karşın, bölgesel olarak eğitim göstergelerine bakıldığında farklılıkların devam etmekte olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki eğitim göstergeleri diğer bölgelerin gerisinde kalmaktadır. Tablo-3'ten bölgesel olarak okullaşma oranlarına, 2004–2005 eğitim öğretim yılı itibarıyla bakıldığında Doğu Anadolu bölgesinde % 85,6 Güneydoğu Anadolu bölgesinde ise % 93,2'lik oranla diğer bölgelerin gerisinde kaldığı görülmektedir.³¹³

³¹⁰ OECD, **2006 Eğitim Göstergeleri Raporu**, s.332, akt., Eğitim Sen, www.egitimsen.org, Erişim Tarihi: 30.04.2007.

³¹¹ Okçabol, a.g.e., s.222.

³¹² PİO uygulaması, taşınalı eğitimin yapılamadığı 30 km'nin üzerindeki, coğrafi nedenlerle ulaşımın sağlanamadığı köylerin gruplanması ve en merkezde bulunan yerlerde gerçekleştirilmektedir. Bu gruplaşmanın mümkün olmadığı bölgelerde ise YİBO'lar açılmaktadır. Çağlar Keyder ve Nazan Üstündağ, "Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun Kalkınmasında Sosyal Politikalar", **TESEV, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Sosyal ve Ekonomik Öncelikler Raporu**, Bölüm IV, İstanbul, 2006, s.32-33.

³¹³ a.g.m, s.28,

Tablo 4: 2004–2005 Öğretim Yılı İlköğretimde Bölgelere Göre Okullaşma Oranları (%)

Bölgeler	Toplam %	Kız %	Erkek %
Marmara	111,5	107,8	115,2
Ege	97,1	94,1	100,1
Akdeniz	94,6	91,7	97,4
İç Anadolu	89,0	86,7	91,3
Karadeniz	84,3	82,0	86,5
Doğu Anadolu	85,6	78,0	92,4
Güney Doğu Anadolu	93,2	85,5	100,3
GENEL TOPLAM	95,8	92,0	99,6

Kaynak: MEB 2004–2005 verilerinden akt. Keyder ve Üstündağ, a.g.m, s.29.

Türkiye’de, 1997 yılında 4306 sayılı yeni “temel eğitim kanunu”nun onaylanarak temel eğitimin sekiz yıla çıkartılması ile birlikte aynı zamanda temel eğitimin daha kaliteli ve tutarlı yürütülmesi öngörülmüştür. Öngörünün uygulama şekli kamu kaynaklarının yanı sıra 2001 krizinin etkilerinin eğitime yansımaları engelleyebilmek, toplumsal cinsiyet ve fırsat eşitliğini sağlayabilmek için yoksul çocukların ve özellikle yoksul kız çocuklarının eğitime erişimlerini sağlayabilmek adına çeşitli eğitim destek kampanyaları düzenlenmiştir. Bunlar arasında 2001 yılında başlatılan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası ile yoksul çocukların eğitime erişimlerine katkı sağlamaya çalışılmıştır. UNICEF ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının katkıları ile düzenlenen “Haydi Kızlar Okula” kampanyası ile ilköğrenim çağındaki kız çocukları arasında eğitim olanağına ulaşamayan, okulu terk edenlerin okullaştırılması amaçlanmıştır. “Eğitime % 100 Destek” kampanyası ise eğitime kaynak yaratma amaçlı devlet destekli bir diğer kampanyadır. Bunlar dışında “Baba Beni Okula Gönder”, “Kardelenler”, “Okul Ekliyorum”, “Herkes İçin Eğitim”, “Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Sağlanması Projesi” gibi destek kampanyaları ile özellikle okula devam edemeyen yoksul kız çocuklarının okullaştırılması hedeflenmiştir. Kampanyaların yanında 2003-2004 öğretim döneminde ders kitaplarının devlet tarafından temin edilmeye başlanması yoksul ailelerin çocuklarının eğitime katılımları sırasında kitap masrafına girmemeleri, çocukların okula gönderilmesi konusunda önemli görülmektedir.

2005-2006 öğretim yılından itibaren okullaşma oranlarının yeniden artışa geçmesinde (Bkz. Tablo-3) 2001 krizinin ardından sağlanan desteklerin payının olduğu söylenebilir. Ancak tüm bunlara rağmen, Türkiye’de 2006–2007 öğretim yılı eğitim istatistiklerine göre kız çocuklarından net okullaşma oranının % 87’lerde kaldığı erkek çocuklarının oranının ise % 92’lerde kaldığı görülmektedir. Günümüze kadar eğitimin yaygınlaştırılmasında önemli bir yol kat edilmiş olsa da Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2005 yılı sonuna kadar okullaşma açığını gidermeye yönelik hedefi, henüz gerçekleştirilememiştir. TÜSİAD tarafından 2006 yılında yayımlanmış olan araştırmanın verileri de bu gerçeği desteklemektedir. Araştırma raporuna göre, bir OECD ülkesi olan Türkiye’de eğitim oranlarının diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında oldukça yetersiz kaldığı ve bunun nedenleri arasında ülkemizde eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği, fırsat eşitsizlikleri, öğretmen başına öğrenci sayısının fazlalığı ve eğitim programları içeriklerinin yetersizliğinin etkili olduğu belirtilmektedir.

4.3. Türkiye’de Eğitimde Fırsat ve Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri

Eğitimde fırsat eşitliğinin yakalanması bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgilidir. Gelişmiş olan ülkelerde fırsat eşitliğinin üst düzeylerde olduğu görülürken, gelişmekte olan ülkelere ve gelişmemiş ülkelere eşitliğin sağlanamadığı bilinmektedir. Bir ülkede eğitimde fırsat eşitliğinin yakalanması, o ülkenin insan sermayesi bakımından da gelişmiş olduğunun bir işareti olarak kabul edilmektedir. Fırsat eşitliğinin eğitimdeki görünümü herkesin eğitim olanaklarından yararlanması ilkesi, çağdaş toplumda vazgeçilmez haklardan birini oluşturmaktadır.³¹⁴ Bu bağlamda Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini yakalayabilmek amacıyla bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin Anayasanın 42. maddesinde bireylerin fırsat eşitliği hakkı, “temel eğitim kız ve erkek çocuklar için eşit biçimde zorunludur, ayrımcılık yapılmayacaktır.” şeklinde belirtilmiştir. Aynı zamanda herkesin eğitim olanaklarından eşit bir biçimde yararlanmasının sağlamak MEB’nin temel amaçları arasında gösterilmiştir.³¹⁵ Yasal düzenlemelere rağmen, Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar halkın bir kısmı eğitim olanaklarından

³¹⁴ Mine Tan, “Eğitsel Fırsat Eşitliği” A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, c. 20 sayı-1-2, 1988, Ankara, s.258.

³¹⁵ UNICEF, *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi*, Türkiye 2003, s.10.

yararlanabilirken, önemli bir kısmı da cinsiyet, oturulan yerleşim yeri, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi etkenlerden dolayı, fırsat eşitliği hakkında yararlanamamıştır.³¹⁶

Yasal düzenlemelerin yanında, Türkiye Pekin’de 4.Dünya Kadın Konferansında, 2000 yılına kadar eğitim ile ilgili olarak, *zorunlu eğitimin 8 yıla çıkartılması ve kız çocuklarının okumaz yazmazlığını ortadan kaldırılması, okullaştırılmaları* konularında taahhütte bulunmuştur. 1997 yılında zorunlu temel eğitim sekiz yıla çıkarılmış, fakat kız çocuklarının okullaşmaları tam olarak yerine getirilememiştir.

Türkiye’de eğitimde fırsat ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için temel eğitim alanında yürütülen destek programları ve kampanyalar eğitim istatistiklerinde olumlu gelişmelere yardımcı olmuştur. Ancak, kız öğrencilerin eğitim imkanından yararlanmaları, özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Son dönemlerde sağlanan gelişmelere rağmen, ortaöğretime geçişte kız öğrencilerin oranı 2003 yılında ancak yüzde 42’ye ulaşabilmiştir.³¹⁷

Tablo-5’te Türkiye’deki net okullaşma oranlarına bakıldığında, eğitimdeki öğrenci sayılarının eğitim kademesi yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Bu durum her iki cins için geçerli olmasına karşın kız çocuklarının okullaşmasındaki düşüşler erkeklerin oldukça gerisinde kalmaktadır.³¹⁸ Tabloya göre, 1997-1998 eğitim yılında ilköğretimden ortaöğretime geçişteki öğrenci kaybının yaklaşık % 44, 2006–2007 yılında ise % 36’ya varan öğrenci kaybının yaşandığı görülmektedir.³¹⁹ Göstergeler temel eğitimde, fırsat eşitsizliğindeki açığın gittikçe kapandığını göstermekle birlikte, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından oldukça büyük bir uçurumun varlığını da ortaya koymaktadır. Bu nedenle Türkiye’de eğitime erişimdeki eşitsizlikleri gidermek adına yürütülen tüm

³¹⁶ Güven, a.g.e., s.335.

³¹⁷ Ayrıca UNESCO’ya göre Türkiye cinsiyet eşitsizlikleri açısından riskli olan ülkeler arasında yer almaktadır. Esin Aksay ve Aysun Sayın, “Alternative Models of Tackling Gender Disparity in Education: Towards an Active Community-Based Approach in Turkey”, *Newsletter for Access: Gender, Education and Development*, Issue 14, September-October 2005.

³¹⁸ UNICEF, a.g.e., s.25.

³¹⁹ TÜİK, **Türkiye Eğitim İstatistikleri**, 2005-2006, www.tuik.gov.tr; OECD, Education at A Glance: OECD Indicators 2005 Edition, www.oecd.org. Son Erişim: 09.01.2007

proje ve kampanyalara rağmen, hala eşitliğin sağlanmış olması çok daha radikal politikaların uygulanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.³²⁰

Tablo 5: Öğretim Yıllarına Göre Eğitim Düzeylerindeki Net Okullaşma Oranları

Yıllar	İlköğretim			Ortaöğretim			Yükseköğretim		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
1997/1998	84.74	90.25	78.97	37.87	41.39	34.16	10.25	11.28	9.17
1998/1999	89.29	90.25	83.79	38.87	42.34	35.22	10.25	11.81	9.67
1999/2000	93.54	94.48	88.45	40.38	44.05	36.52	10.76	12.68	10.52
2000/2001	95.28	98.41	90.79	43.95	48.49	39.18	11.62	13.12	11.38
2001/2002	92.40	99.58	88.45	48.11	53.01	42.97	12.27	12.17	13.75
2002/2003	90.98	96.20	87.34	50.57	55.72	45.16	12.98	15.73	13.53
2003/2004	90.21	94.49	86.89	53.37	58.08	48.43	14.65	16.62	13.93
2004/2005	89.66	93.41	86.63	54.87	59.05	50.51	15.31	18.03	15.10
2005/2006	89.77	92.58	87.16	56.63	61.13	51.95	16.60	20.22	17.41
2006/2007	90.13	92.25	87.93	56.51	60.71	52.16	18.85	-	-

KAYNAK:TÜİK, Türkiye’de Eğitim İstatistikleri, 2007 www.tuik.gov.tr. Son Erişim: 29.05.2007

³²⁰ Göğüş Tan ve Somel, a.g.m., s.4.

BEŞİNCİ BÖLÜM

DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE ÇOCUK YOKSULLUĞU İLE MÜCADELEDE EĞİTİM VE ŞARTLI NAKİT TRANSFERİ (ŞNT)

1970'li yıllardan itibaren dünyada pek çok ülkede refah devletinin krizi ile birlikte liberal söylem ve politikalar giderek önem kazanmaya başlamıştır. Yoksullara yönelik sosyal yardım ve hizmet alanlarının daraltılmaya, yoksulluğun toplumsal dayanışma ile birey ve grupların vicdanına bırakılmaya başlandığı görülmektedir. Yoksulluk bireysel ve toplumsal bir sorun olarak kabul edilmiş ve buna bağlı olarak yoksul aile çocuklarının geleceği de devletin sorumluluk alanından dışlanarak her ailenin kendi özel problemi olarak görülmeye başlanmıştır. 80'li yıllara damgasını vuran neo-liberal politikaların bir sonucu olarak çocuk yoksulluğunu önlemede etkin araçlar olarak kabul edilen eğitim ve sağlık hizmetlerine ayrılan paylarda önemli kısıtlamalar yapılarak ciddi özelleştirme ve ticarileştirme politikaları uygulanmıştır.³²¹

Bu gelişmeler yoksullar içinde çocukların oranında artışlara neden olmuştur.³²² 1980 sonrasında şekillenmeye başlayan yeni yoksulluk karşısında yoksul ailelerde, çocuğun ihmali ve istismarı, eğitimden alıkonmuş yoksul çocukların sokakta çalışması, çalışmaksızın sokaklarda yaşamaları, suça itilmeleri ve işçilik yapmaları söz konusu olmuştur. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde enformel sektörde çocuk işgücü oranları artmış ve bu durum yoksul aileler tarafından yoksullukla baş etme stratejisi olarak görülmüştür.³²³ Bu süreçte yoksulluk gittikçe derinleşmeye ve yoksul ailelerin yoksullukla mücadele stratejileri işlevini yitirmeye başlamıştır.³²⁴ 1990'lı yıllara gelindiğinde ise artan yoksulluk ve çocuk yoksulluğu karşısında, özellikle küreselleşme çağında ülkelerin ihtiyaç duydukları insan sermayesi gereksiniminde de bir sonucu olarak, yoksullukla mücadele programlarında, küreselleşme çağında ülkelerin ihtiyaç duydukları insan sermayesi

³²¹ Alaaddin Dinçer, "Neo-Liberalizm Eğitim Sistemini Lehine yeniden Yapılandırıyor", **Küreselleşme ve Eğitim**, Dipnot Yay., Ankara, 2007, s.322-323.

³²² Şenses, a.g.e., s.140.

³²³ Başbakanlık, a.g.e., s.30-31; Sönmez, a.g.m. s.249-250.

³²⁴ Işık ve Pınarcıoğlu, a.g.e., s.70.

gereksinimin de bir sonucu olarak, çocuk yoksulluğunu önlemeye yönelik politikalara önem ve öncelik verilmeye başlanmıştır.

Bu çerçevede çocuk yoksulluğuyla mücadelede eğitim ve sağlık hizmetleri ve programları, uluslararası kuruluşların desteği ile gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde yaygınlaştırılmaya başlanmıştır

Özellikle Dünya Bankası, UNICEF ve ILO'nun, 1990'lı yılların başından başlayarak yoksulluğu ve çocuk yoksulluğunu azaltmaya yönelik stratejileri gündeme gelmiştir. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin kalkınabilmesi için yoksullukla mücadelenin öncelikli amaç olduğu, uluslararası kuruluşlarca dile getirilmiştir. 1990'larda olduğu gibi 2000'li yıllarda da yoksulluğu azaltma söylemlerinin, uluslararası kuruluşların kalkınma gündeminin merkezinde yer aldığı görülmektedir. Bu söylemlerde, yoksulluğu azaltma stratejileri serbest ekonomi politikalarıyla uyumlu bir şekilde sunulmaktadır. 1999 ve sonrasında söz konusu söylemler uygulama süreç ve kapsamına alınmış, hatta yoksullukla mücadele ekonomik kalkınmanın bir gereği olarak kabul edilmiştir. Ancak bu dönemde yoksullukla mücadele politikalarının uygulanış biçimi sosyal devlet anlayışında yaşanan dönüşümlerin bir sonucu olarak *karşılıklılık ilkesine* dayandırılmıştır. Bu ilkeye göre devlet dezavantajlı kişilere sunduğu hizmetlerde belli bir standart sağlamakla sorumlu iken hizmet yararlanıcıları da olanakları iyi değerlendirmeden sorumlu tutulmaktadırlar. Farklı bir ifadeyle devletin sosyal hizmet ve sosyal yardım konularında yükümlülük üstlenebilmesi için bireylerin de belirli sorumluluklar üstlenmesi gerekmektedir.³²⁵ Buna bağlı olarak yoksullukla mücadelede temel olan sosyal yardımlar hak temelli olarak ağır koşullara bağlanmıştır.

Sosyal devlet anlayışında yaşanan dönüşümlere paralel olarak Dünya Bankasınca az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere sunulan yardımların çoğu özellikle 1990'lı yıllardan itibaren koşula bağlanmaya başlanmıştır. 1990'ların sonu

³²⁵ Karşılıklılık ilkesini yerine getiren devlet; bireylerin insan sermayelerine yatırım yaparak, fırsat eşitliği olanağı yaratarak ve piyasada çalışmayı mümkün kılarak, bireylerin serbest piyasa koşulları içinde kendi ayakları üzerinde durabilecekleri bir ortam yaratmaktan sorumludur. Böylece devlet artık karşılıksız gelir güvencesi sağlayan bir refah devlet değil, bireylerin kapasitelerini arttıran bir devlet anlayışıyla, insan sermayesi ve sosyal yardım politikaları ile olanakların yeniden dağıtımını sağlayarak dezavantajlı grupların temel fırsatlardan yararlanabilmelerinin önünü açmış olacaktır. Hüseyin Gül ve Songül Sallan Gül, "Sosyal Devletten Çalışma Refahına Geçişte Sosyal Haklar ve Yoksullar" **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 40, Sayı 3, Ankara 2007, s. 16-17; Ayferi Göze, **Liberal, Marxiste, Faşist, Nasyonal Sosyalist ve Sosyal Devlet**, Beta Yay., 4. Baskı, İstanbul, 2005, s.197.

itibariyle Dünya Bankasının yoksulluğu azaltma stratejisinin temelini sosyal sermaye yaklaşımı oluşturmaya başlamıştır. OECD, UNDP gibi uluslararası kuruluşlar ise çocuk yoksulluğu ile mücadelede insan sermayesi yaklaşımına dayanan eğitim ve sağlık politikalarına yönelmişlerdir. Böylece uluslararası alanda sosyal ilişkilerin düzeltilmesi ve bu sayede güvene dayalı geleneksel dayanışma ilişkilerinin yeniden inşa edilmesini içeren sosyal sermaye³²⁶ ve bireylerin donanımlarını eğitim ve sağlık aracılığıyla artırmayı içeren insan sermayesini temel alan politikaların öne çıkarılması ile yoksulluğun azaltılabileceği varsayılmaktadır. Tüm bunlar devletin sosyal güvenlik alanının gittikçe daralttığına, bu alanın sivil toplum kuruluşlara ve gönüllü yardımlara terk edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.³²⁷

2000’li yıllara girerken Dünya Bankası, “Bin Yılın Kalkınma Hedefleri”nin³²⁸ gerçekleştirmesi yolu ile yoksulluğu azaltmayı planlamaktadır. Bu çerçevede Bankanın 2000 yılı için hazırlamış olduğu Dünya Kalkınma Raporunda, yoksulları sahip olmadıkları ya da kullanamadıkları fırsatlardan yararlandırma amacına daha yoğun bir şekilde yönelineceğine yer verilmiştir. Söz konusu amacın gerçekleştirilmesinde ise özellikle eğitim ve sağlık alanlarına yapılacak yatırımlarla gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerdeki insan sermayesi düzeyini artırıcı politikaların uygulanacağı belirtilmiştir.³²⁹

Neo-liberal politikalar sonucunda hükümetlerin sosyal yardım alanlarının gittikçe daraltılması, sosyal sermaye ve insan sermayesini artırmayı amaçlayan politikalar, aile içinde öncelikli olarak kadın ve çocukları hedef alan yardımların öne çıkmasını beraberinde getirmiştir. Bunun sonucunda da özellikle yoksul aile çocuklarını kapsayan temel eğitimin yaygınlaştırılması, eğitimde toplumsal cinsiyet

³²⁶ Ayrıntılı bir tartışma için Bkz. A.Argun Akdoğan, “Toplumsal Sermaye: Yeni Sağın Küresel Yüzü” **Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları**, Editör, Yasemin Özdek, TODAİE, Ankara, 2002, s.71-85.

³²⁷ Yasemin Özdek, “Küresel Yoksulluk ve Küresel Şiddet Kısacasında İnsan Hakları” **Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları**, Editör, Yasemin Özdek, TODAİE, Ankara, 2002, s.3-13.

³²⁸ 6-8 Eylül 2000 tarihlerinde 147 devlet ve hükümet başkanının da dahil olduğu 189 ulusun temsilcileri, 55. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu toplantısı için New York’ta bir araya gelerek tarihi Milenyum Zirvesini gerçekleştirmişlerdir. Bin Yılın Kalkınma Hedefleri, yoksulluk ve açlığın ortadan kaldırılması, tüm bireyler için temel eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve kadının durumunun güçlendirilmesi, çocuk ölümlerinin azaltılması, anne sağlığının iyileştirilmesi, hastalıklarla mücadele, çevresel sürdürülebilirlik ve kalkınma için küresel hareket edilmesi gibi insanlığın karşı karşıya olduğu sorunların azaltılmasını içermektedir. DPT, 2005, s.10.

³²⁹ Ayşe Meral Uzun, “Yoksulluk Olgusu Ve Dünya Bankası” **C.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, 2003, s:164-165.

eşitsizliklerinin giderilmesi gibi alanlarla ilgili proje uygulamaları ağırlık kazanmıştır. Bu konulara dikkat çekmeyi amaçlayan çeşitli konferansların düzenlenmesi ve katılımcı ülkeleri çeşitli yükümlülükler altına sokan sözleşmelerin imzalanması da çocuk yoksulluğunun gündemde kalmasına sağlamıştır.

Bu bölümde yoksullukla mücadelenin küresel bir söylem haline gelmesinin bir ürünü olarak, Dünya Bankası tarafından, çoğunlukla gelişmemiş ülkelere uygulanan ve bu ülkelerin insan sermayelerini geliştirme amaçlı olduğu ifade edilen nakit gelir desteği programları ele alınmaktadır. Özellikle çocuk yoksulluğu ile mücadele programı olarak değerlendirilebilecek programlar Dünya'daki ve Türkiye'deki uygulama örnekleri çerçevesinde tartışılmaktadır.

5.1. Eğitim Destek Programları Olarak Şartlı Nakit Transferleri

1990'lı yıllardan itibaren Dünya Bankası, politikalarında yapmış olduğu reformlar doğrultusunda, gelişmekte olan ülkelere eğitim yardımlarına, önceki zamanlara göre daha fazla kredi desteği vererek, ülkelerin insan sermayelerini geliştirmeyi hedef olarak belirlemiştir. Dünya Bankasının gelişmekte olan ülkelere uygulamaya başlamış olduğu, nakit gelir desteği³³⁰ programları, insan sermayesini güçlendirmeye katkı sağlayan eğitim ve sağlık alanlarındaki programları kapsamıştır. Başka bir ifadeyle ülkemizde Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) olarak adlandırılan uygulama, çocukların okullaşamaması ve sağlıksız koşullarla karşı karşıya kalma riskini ortadan kaldırmaya odaklanan bir sosyal politika programı olarak görülmektedir.

2006 yılında Türkiye'de düzenlenmiş olan “3.Uluslararası Şartlı Nakit Transferi Konferansı”nda, ŞNT programının ülke deneyimleri paylaşarak yüzyıldan daha fazla süredir, sosyal transferlerin sosyal politikanın içerisinde yer aldığı

³³⁰ Yoksullara nakit gelir desteğinin sağlaması için ilk önerinin Thomas Paine tarafından ortaya atıldığı bilinmektedir. Paine'in 1791 yılında yayınlanan “İnsan Hakları” adlı eseri, yoksullara sadaka vermenin yerine vatandaşlık hakkı olan bir tür nakit gelir desteğinin verilmesini savunan kişilere öncülük etmiştir.³³⁰ Nakit gelir desteği savının temelinde, yoksulların yardıma muhtaçlıklarının ve gelirlerini harcama konusunda özerkliklerini kaybetmelerinin demokratik toplumlar için göze alınamayacak bir kayıp olarak görülmesidir. Özerklik, devletin bireylerine karşı sorumluluğu ve insani bir hak olarak kabul edilmektedir. 20. yüzyılda nakit gelir desteği önerisini benimseyen iktisatçılardan Milton Friedman, sunduğu önerilerle, yoksullara verilen gelir desteğinin nereye harcanacağı konusunun bireyin kendisine bırakılması gerektiğini savunuyor. Ayşe Buğra ve N. Tolga Sınmazdemir, **Yoksullukla Mücadelede İnsani ve Etkin Bir Yöntem**, B.Ü. Sosyal Politika Forumu, Araştırma Raporu, İstanbul, s.2-3.

belirtilmiş ve toplumsal eşitsizlikleri gidermede nakit transferlerinin, önemli birer araç olduğunun altı çizilmiştir. Ayrıca çeşitli eleştirilere maruz kalan ŞNT programının aslında uzun vadede yoksulluğu azaltıcı etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiği ileri sürülmüştür.³³¹

Janvry, ŞNT programı içindeki şartlılık esasının, yoksul ailelerde çocuklara yönelik ebeveyn sorumlulukları konusunda davranış değişimini sağlama amacı taşıdığını belirtmektedir. Örneğin ŞNT, yoksul ailelere okul çağındaki çocuklarını okula göndermeleri ve sağlık durumlarını takip etmeleri konusunda çocuklarına karşı daha fazla sorumluluk bilincine sahip olmaları gerektiği aşılansak, ailelerin bu sorumluluğu yerine getirmeleri halinde, nakit gelir ile desteklenmelerine dayanan bir yoksullukla mücadele programı olarak sunulmuştur. Bu da yoksul ailelerin çocuklarına karşı olan sorunluluk tutumlarını daha da güçlendirebilmektedir. Ayrıca ŞNT gibi programların özelliklerinden biri olan nakit gelir desteğinin harcanma inisiyatifinin aileye veya aile içinde anneye verilmesi, bireylerin ihtiyaçlarını en iyi bilen kişilerin yine kendileri olduğu düşüncesi temel alınarak oluşturulmuştur.

Birçok ülkede uygulanan nakit gelir desteği programlarının hedef kitlesi ise 1980 sonrası neo-liberal politikaların özelliklerinden birisi olan devletin sosyal yardım alanının küçültülmesiyle uyumluluk göstermektedir. Yine buna benzer olarak Dünya Bankasının da son yıllarda uyguladığı yoksullukla mücadele politikalarında küçültülmüş hedef kitlelere yöneldiği görülmektedir. Buna göre nakit gelir desteği programları, yoksullar içerisinde en yoksullar ve en yoksullar içerisinde de en savunmasız olan, çocukları hedef kitle olarak belirlemiştir. Çocukları hedef alan bu yardım programında yoksul çocukların, kapasitelerinin artırılması yoluyla gelecekte ailelerinin kaderlerini paylaşmayan, kendi yollarını kendileri çizen otonom kişilikler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Farklı bir ifadeyle yoksul çocukların içinde bulundukları yoksulluğu kendi kendilerine dönüştürme kapasitesine sahip olabilmelerini sağlayan politikaların temel alındığı ifade edilebilir.

Ancak Janvry, ŞNT gibi nakit gelir desteği programlarının ve aynı zamanda hiç bir sosyal politika uygulamasının tek başına başarılı olmasının beklenmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle nakit gelir desteği programlarının başarıya

³³¹ SYDTF Faaliyet Raporu, s:106; Miguel Székely, “To Condition... Or Not To Condition” **Third International Conference on Conditional Cash Transfer**, June 27, 2006, İstanbul.

ulaşması için hükümetler tarafından diğer sosyal politika programları ile desteklenmesinin önemli olduğunu da belirtmektedir.³³² Brière ise ŞNT vb programların önemli bir özelliğinin de kız çocuklarını, yoksul ülkelerdeki insan sermayesi geliştirmenin anahtarı olarak görmek olduğunu belirtilmektedir. Örneğin Meksika gibi birçok ŞNT uygulayan ülkelerdeki hak sahiplerinin çoğunun kız çocuklarından oluşması bunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.³³³

5.1.1. Dünya’da Nakit Gelir Desteği Programı Uygulamaları

Türkiye’de ŞNT olarak bilinen nakit gelir desteği programı, uygulandığı her ülkede farklı isimler almaktadır. Örneğin, Arjantin’de Hane Halkı Yönetimi (Household Heads), Pakistan’da Çocuk Destek Programı (Child Support Program), Ekvador’da İnsani Gelişim Ödeneği (Human Development Subsidy) vb. gibi adlarla anılmaktadır. Programın ilk uygulaması 1991 yılında Honduras ile başlatılmış ve 1997 yılında Meksika’daki uygulama ile sürdürülmüştür. Daha sonra ise Brezilya, Kolombiya, Dominik Cumhuriyeti, Ekvador, El Salvador, Jamaika, Kenya, Malawi, Nikaragua, Pakistan, Paraguay, Zimbabve, Güney Afrika, Peru, Türkiye ve Uganda ile iyice yaygınlaştırılmıştır. ³³⁴ ŞNT programının uygulandığı ülkelerin özellikle eşitsizliklerin yüksek olduğu, tüketim ve insan sermayesi bakımından yoksul olan ülkeler olduğu belirtilmektedir.³³⁵

Programın uygulandığı ülkelerin büyük bir çoğunluğunun gelişmemiş ülkeler kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu ülkelerin ortak özelliklerine bakıldığında çocuk nüfusun yoğunluğu, işsizlik oranlarının yüzde altılarından yüzde 40'lara kadar çıktığı, okur- yazarlık oranlarının düşüklüğü, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin varlığı gibi ortak yönlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle Honduras, Kenya, Nikaragua, Zimababve ile Güney Afrika ülkelerindeki yüksek işsizlik ve oldukça düşük okur-yazar oranları dikkat çekicidir.³³⁶ Programın

³³² Alain de Janvry, “Conditional Cash Transfer Programs In The Bigger Picture Of Social Policy: Where do they fit? How can they be made to be more effective?” **Third International Conference on Conditional Cash Transfer**, June 27, 2006, İstanbul.

³³³ Bénédicte de la Brière, Laura B. Rawlings, **Examining Conditional Cash Transfer Programs: A Role for Increased Social Inclusion?** Social Protection Discussion Paper, No. 0603, World Bank, June 2006, s.17.

³³⁴ Third International Conference on Conditional Cash Transfer, **Country Program Profiles**, June 27, 2006, İstanbul.

³³⁵ Brière and Rawlings, a.g.e., s.6

³³⁶ Ülkelerle ilgili ayrıntılı bilgi için Bkz. <http://tr.wikipedia.org> ve <http://www.ulkeler.net>

uygulandığı ülkeler arasında gelişmemiş ülkelerin yanı sıra Türkiye ve Arjantin gibi gelişmekte olan ülkelerin de olduğu görülmektedir.

Nakit gelir desteği programlarının uygulanma kapsam ve içeriği sosyal-ekonomik özellikler ve farklılıklardan dolayı ülkeden ülkeye değişmektedir. Örneğin Nakit gelir desteği programlarının uygulandığı ülkelerden birisi olan Kenya, Temmuz 2006 verilerine göre yaklaşık 35 milyon nüfusa sahip, bebek ölüm oranlarının oldukça yüksek olduğu, yetişkinlerde ortalama yaşam ömrünün yaklaşık 49 yıl olduğu ve 2003 verilerine göre AIDS/HIV hastalığından ölenlerin 150 bine ulaştığı bir ülke özelliği göstermektedir. Ayrıca işsizlik oranlarının % 40'larda ve okur-yazar oranlarının % 85'lerde kaldığı³³⁷ bir ülke olan Kenya'da nakit gelir desteği programı "Orphan and Vulnerable Children-OVC" adı altında başlangıçta şartsız bir biçimde 2004 yılında uygulanmaya başlanmış ve halen devam etmektedir. Sonraki süreçte ise şartlı olarak uygulanmaya devam edilen program, eğitim, sağlık ve gıda yardımlarını içermektedir.

Eğitim yardımları okula devam şartı ile 6-17 yaş grubundaki çocukların temel eğitim almalarına yönelik olarak nakit gelir transferi şeklinde uygulanmaktadır. Sağlık yardımları ise aile, çocuk sağlığı temelinde yürütülmektedir. Çocuk sağlığı yardımları 0-5 yaş çocukların sağlık kontrolleri ile düzenli devam şartıyla gerçekleştirilmektedir. Aile ve çocuk sağlığı kapsamında AIDS/HIV'den korunmaya yönelik aile bilgilendirme toplantıları, toplantıya katılım şartı ile yürütülmektedir.³³⁸

Bir diğer ülke örneği olan Honduras'ın ülke özelliklerine bakıldığında şunlar söylenebilir: Temmuz 2006 verilerine göre 7 milyon nüfusa sahip olan Honduras'ta, nüfusun yarısından fazlasını çocuklar ve gençler oluşturmakla birlikte hızlı bir nüfus artışı söz konusudur. Ortalama yaşam süresi 69 yıl ile sınırlı olan ülkede Dünya Sağlık Örgütü (WHO) verilerine göre halkın yaklaşık yarısı yetersiz ve sağlıklı beslenmektedir. Ülkede okuma-yazma bilen nüfusun oranı ise %76 civarındadır. Hızlı nüfus artışı başta olmak üzere tüm bu göstergeler ülkede yaşanan yoksulluğun kaynağı olarak gösterilmektedir. Yoksulluk oranı yüksek olan Honduras'ta 1998

³³⁷ <http://www.ulkeler.net/kenya.htm#02> Son Erişim: 07.11.2007.

³³⁸ Third International Conference on Conditional Cash Transfer, op.cit, s.38-42.

yılında yaşanan doğal afetler sonucunda yoksullar, nüfusun % 80'inden fazlasını oluşturmakta ve işsizlik oranı da doğal afetlerin etkisiyle % 44'lere ulaşmaktadır.³³⁹

Bu özellikleri taşıyan Honduras'ta nakit gelir desteği programları, "Programa de Asignacion Familiar-PRAF" adı altında 16 yıldan bu yana şartlı olarak yürütülmekte ve 2010 yılına kadar yürütülmesi planlanmaktadır. Burada nakit gelir desteği eğitim ve sağlık alanlarına yönelik olarak uygulanmaktadır. Eğitim yardımları 6-12 yaş grubu yoksul aile çocuklarını, sağlık yardımları ise 0-5 yaş grubunda olan yoksul aile çocuklarını kapsamaktadır. Kenya'daki uygulamaya benzer olarak Honduras'ta nakit gelir desteği programı, eğitim çağındaki çocukların eğitim kurumlarına devamlılığı ve 0-5 yaş grubundaki çocukların ise ebeveynleri tarafından sağlık kontrollerinin düzenli yapılması şartı ile yürütülmektedir.³⁴⁰

Yukarıda sözü edilen ülkeden farklı olarak gelişmekte olan bir ülke özelliği gösteren Arjantin'de, eğitim seviyesi oldukça yüksektir. Ülke nüfusunun okuryazarlık oranı % 97'lerdedir. Ülkede işsizlik oranı ise 2005 yılı verilerine göre %11 civarındadır.³⁴¹ Ancak Arjantin'de 2001'den beri yaşanan ekonomik, sosyal ve siyasal krizler, ülke nüfusunun yaklaşık 2 milyon kadarının oldukça kötü yaşam şartları altında yaşamasına neden olmuş ve yoksulluk oranlarıyla birlikte çocuk yoksulluğu görünür hale gelmiştir. Bu nedenle ülkede sosyal içermeye yönelik bir sosyal politikaya acilen gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinim sonucunda 2002 yılında "Jefes de Hogar (Household Heads)" adı ile uygulanmaya konan nakit gelir desteği programı sosyal dışlanmayla karşı karşıya kalan yoksul ailelere yönelik olarak istihdam, eğitim ve sağlık alanlarında çocuk, genç, yetişkin ve yaşlı nüfusu da kapsayacak biçimde uygulanmaya başlanmıştır. Yararlanıcıların % 70'ini kadınların oluşturduğu program temel sosyal ve ekonomik krizin etkilerini azaltma amacını taşımaktadır.³⁴²

Ülke örneklerinde de olduğu gibi nakit gelir desteği programlarının uygulandığı ülkelerin sosyo-ekonomik koşulları farklılık göstermektedir. Ancak bu desteğin sağlandığı ülkelerin büyük bir kısmı oldukça yoksul olan farklı bir ifadeyle günlük geliri 1 Doların altında olan nüfusun yoğunlukta olduğu ülkelerden

³³⁹ <http://tr.wikipedia.org/wiki/Honduras#N.C3.BCfus> Son Erişim:07.11.2007

³⁴⁰ Third International Conference on Conditional Cash Transfer, op.cit, s.29-30.

³⁴¹ <http://www.ulkeler.net/arjantin.htm#02> Son Erişim: 07.11.2007.

³⁴² Third International Conference on Conditional Cash Transfer, op.cit, s.3-5.

oluşmaktadır. Bu ülkelerde sağlık ve eğitim sorunları gelişmekte olan ülkelere göre oldukça yüksektir. Güney Afrika, Kenya gibi Üçüncü dünya ülkeleri olarak nitelendirilen ülkelerle kıyaslanamasa da gelişmekte olan ülkelerde bu tür bir programın neden uygulanmakta olduğu düşündürücü olabilmektedir. Ancak Göze'nin de belirttiği gibi, gelişmekte olan ülkelerin sık sık yaşadıkları ekonomik krizlerin kısır döngü haline gelmesi,³⁴³ bu tür ülkelerde yoksul olan aileler yoksullukla baş etme stratejilerini neredeyse tamamen ortadan kaldırmıştır. Bu özelliği gösteren ve ekonomik krizlerin yanında doğal afetlerle karşı karşıya kalan Türkiye ve Arjantin gibi ülkelerde nakit gelir desteği programlarının uygulanıyor olması anlaşılabilmektedir.

Yukarıdaki ülke örneklerinde de görüldüğü gibi Brière and Rawlings de, Dünya Bankasının uygulayıcı kuruluş olduğu nakit gelir desteği programlarının temel amaçlarından birinin, insan sermayesinin geliştirilmesi yoluyla yoksulları ve yoksul aile çocuklarını sosyal dışlanmaya karşı korumak olduğunu ileri sürmektedirler. Bunu sağlarken uygulama sırasında, bir toplumdaki birden fazla düzey arasında (kamusal sosyal hizmet kurumları, vakıflar ve yoksul hane halkı kastedilmektedir.) sorumluluk paylaşımıyla sosyal dışlanmanın önüne geçilip, insan sermayesinin güçlendirilebileceğini vurgulamaktadırlar. Bunun gerçekleştirilebilmesi halinde ŞNT ve diğer sosyal güvenlik ağlarının, liberal yapının zayıflıkları sonucunda oluşan yeni yoksulluk ve yüksek eşitsizlikleri dengeleyebileceği de ifade edilmektedir. Bu sayede yoksulluk sorunu bir ülke içinde sadece hükümetin omuzlarına bırakılmadan, ailelere de sorumluluk yüklenerek, problemin ortak çözümüne katkı sağlanabilecektir. Farklı bir ifadeyle nakit gelir desteği programlarının yoksulluğa çözüm bulma yolu karşılıklılık ilkesine veya bir toplum sözleşmesine dayandırılmaktadır. Böylece refah devleti döneminde uygulanan sosyal yardımlara yöneltilen Paternalizm eleştirileri bertaraf edilmiş olacaktır.³⁴⁴ ŞNT uygulamasının ülke programları profiline göre, program çocuk yoksulluğu ile mücadelede uygulandığı her ülkede pozitif sonuçlar yaratmıştır. Bazı ülkelerde şartlı, bazılarında ise şartsız bir şekilde uygulanan, nakit transferlerinin; yoksulluğun azaltılması, aile üyelerinin insan sermayesinin gelişmesi, işsizliğin azalması ve

³⁴³ Göze, a.g.e., s.216.

³⁴⁴ Brière and Rawlings, a.g.e., s. 6, 8, 15.

Ülkelerin makroekonomik alandaki konumlarının güçlendirilmesinde etkin bir yol olduğu ifade edilmektedir. Örneğin, güney Afrika,³⁴⁵ Zambiya, Brezilya gibi ülkelerdeki nakit gelir desteği programlarının hatırı sayılır derecelerde yoksulluğu azalttığı ileri sürülmektedir.³⁴⁶ örneğin, eğitim sektöründe, Bangladeş'te kızların okula kayıt oranının Banka'nın nakit gelir desteğiyle yükselerek, ortaokul kayıtları 1990 yılındaki % 34'ten 1997 yılında % 48'e çıktığı belirtilmektedir.³⁴⁷

Buna karşın, bazı ülkeler için nakit transferi programlarının olumlu sonuç vermesinin, her ülke için aynı başarının sağlanacağını göstermeyeceği yönünde düşünceler de bulunmaktadır. Bu düşünce ile Afrika'nın 15 lkesini³⁴⁸ kapsayan bir araştırma ile nakit transferlerinin gelir yoksulluğu ve çocukların okula devamları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya göre, transferlerin okul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerin oldukça sınırlı olduğuna ve yoksulluğu sadece % 1 oranında düşürebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Pek ok Afrika lkesi için bu transferlerin uygun olmadığı belirtilmektedir.³⁴⁹ rneğin Zambiya'da transferlerden yararlanan ailelerin ellerine geçen nakit paranın onları yoksulluktan kurtarmaya yetmeyeceği, fakat gıda yoksulluğunun hayatlarını tehdit etmesini hafiflettiği belirtilmektedir. Yararlanıcılar, hayatta kalmak için en çok neye ihtiyaçları olduğunu bildikleri düşüncesinden hareket edildiği için hane reislerinin de gelirlerini yine çocuklar için kullandıkları fakat yiyecek gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullandıkları söylenmektedir.³⁵⁰

5.1.2. Türkiye'de şNT Uygulaması

Türkiye'de 2001 yılında yaşanan ekonomik krizden en çok etkilenen gruplar arasında yoksul aileler ve çocukları gelmektedir. Kriz nedeniyle yoksul aileler,

³⁴⁵ Güney Afrika'da da Kenya'daki uygulamaya benzer şekilde eğitim, sağlık ve gıdaya yönelik nakit gelir desteği sunulmaktadır. Eğitim yardımları temel eğitim düzeyine, sağlık yardımları çocukları ve yetişkinleri kapsayacak biçimde özellikle AIDS/HIV'e karşı şartlı olarak ytlmektedir. Third International Conference on Conditional Cash Transfer, op.cit, s.75-76.

³⁴⁶ Michael Samson, "The Case for Unconditional Social Transfer", **Third International Conference on Conditional Cash Transfer**, June 27, 2006, İstanbul.

³⁴⁷ <http://go.worldbank.org> Son Erişim: 03.08.2007

³⁴⁸ Sözü edilen 15 ülke içerisinde, İstanbul Konferansında deneyimlerini paylaşmış olan Zambiya, Kenya, Malawi ve Uganda da yer almaktadır.

³⁴⁹ Hyun San, "Afrika'daki Nakit Transferlerin n Değerlendirilmesi" Uluslararası Yoksulluk Merkezi, Haziran 2006.

³⁵⁰ B. Schubert, "The Pilot Social Cash Transfer Scheme, Koloma District, Zambia, **Working Paper** 52, Kronik Yoksulluk Araştırma Merkezi, 2005 Manchester: IDPM/CPRC

çocuklarını okula göndermek yerine çalışmaya göndermeyi tercih etmek zorunda kalmışlardır. Krizin yaratmış olduğu ortam aynı zamanda yoksul çocukların eğitimde fırsat eşitliği olanaklarından yararlanma haklarını neredeyse tamamen ortadan kaldırmış ve gelecekte en büyük yoksulluk riski ile karşı karşıya kalacak gruplar arasında yer almalarına neden olmuştur. Nitekim Türkiye’de yoksul aileleri korumaya yönelik kapsayıcı bir sosyal güvenlik ağının olmayışı, özellikle kriz dönemlerinde yoksul ailelerin yoksunluklar karşısında iyice çaresiz kalmasına yol açmıştır. Bu nedenle geçmişte kısa aralıklarla yaşanan ekonomik kriz deneyimleri sonucunda destek mekanizmalarına olan gereksinim iyice artmıştır.³⁵¹ Daha önce birçok ülkede, başlatılmış olan nakit gelir desteği programları, bu gereksinimi karşılamak amacıyla yaklaşık son 15 yılın en ağır ekonomik krizi olarak nitelendirilen 2001 krizinin ardından Türkiye’de de uygulanmaya konulmuştur. Program krizin yoksul kesimler üzerindeki etkilerini azaltmak ve gelecekte yaşanabilecek benzer olaylara karşı dirençlerini arttırmak amacıyla, Dünya Bankasının sağlamış olduğu 500 milyon dolarlık kredinin, SYDTF’ye aktarılmasıyla SRAP kapsamında yürütülmeye başlanmıştır.³⁵² Aktarılan desteğe ek olarak devlet tarafından yapılan katkılarla, SYD Vakıfları aracılığıyla belirlenen hak sahiplerine, ödemelerin yapılması sağlanmıştır.³⁵³

ŞNT programı ile yoksulluk nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen veya ekonomik olanaksızlıklar nedeniyle okuldan almak zorunda kalan, 0-6 yaş grubundaki çocuklarını düzenli sağlık kontrolüne götüremeyen ailelerin ya da düzenli sağlık kontrollerini yaptırmayan anne adaylarının ekonomik yönden desteklenmesi amaçlanmaktadır. Genel ifadeyle yoksullara yönelik olan ŞNT programı özelde mutlak yoksul olan ailelerin çocuklarını hedef almaktadır. Bu grup ŞNT programında nüfusun en yoksul % 6’lık dilimi olarak ifadelendirilmektedir. Program kapsamındaki yoksulluk yardımları yoksul çocukların insan sermayelerine katkı sağlayacak olan sağlık, eğitim ve beslenme alanlarından oluşmaktadır. Programda öne sürülen şartlar diğer ülke örneklerindeki benzer şekilde eğitim

³⁵¹ Songül Sallan Gül ve Hüseyin Gül, “Eğitim Destek Programı Olarak ‘Şartlı Nakit Transferi-ŞNT’ ve Yoksullukla Mücadele” **Yeniden İmece**, Ağustos 2006, s.87.

³⁵² Başbakanlık, a.g.e., s.115.

³⁵³ Yadigar Gökalp, “Conditional Cash Transfers in Turkey”, **Third International Conference on Conditional Cash Transfer**, June 27, 2006, İstanbul.

³⁵³ SYDTF a.g.e., s.98.

çağındaki çocukların düzenli olarak okula devamının sağlanmasına ve 0-6 yaş grubundaki çocukların da sağlık kontrollerinin düzenli olarak yaptırılması şartıyla yoksul ailelere düzenli nakdi para transferi yapılmasına dayanmaktadır. Amaç erken çocukluk döneminde gerekli temel sağlık ve beslenme hizmetlerinden tam anlamıyla yararlanmış olan çocukların okul çağına geldiklerinde eğitim olanaklarından da yararlanabilmesidir.³⁵⁴

Program ülkemizde 2001 yılında yürürlüğe girmesinin ardından, 2002 yılı içerisinde 6 pilot il olarak seçilmiş olan Çankırı, Ankara/Keçiören, K.Maraş/Göksun, Zonguldak/Ereğli, Gaziantep/Yavuzeli ve Sinop/Durağan'da uygulanmaya başlanmıştır. 2003 yılında da ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır. Bu özellikleri taşıyan ailelere, çocuklarını okula düzenli olarak devam etmeleri şartıyla nakit ödemelerin iki ayda bir, anneler aracılığıyla yapılması programın bir diğer özelliğidir. Nakit transferinin anneler aracılığı ile hanelere ulaştırılmaları, bir yandan kadınların toplumsal cinsiyet açısından aile içerisindeki statüsüne katkı sağlayacağı düşünüldüğünde bir yandan da kadınların ellerine geçen parayı erkeklerden daha rasyonel bir şekilde kullanacakları varsayılmaktadır.³⁵⁵ Ayrıca program yoksul aile çocuklarının eğitim ve sağlık kurumlarına devamlılıklarının kontrol edilebilmesi amacıyla bu hizmetleri sunan kurumlara devam takip sorumluluğu yüklenmiştir. Bazı ülke örneklerinde sorumluluk verilen paydaşlar sivil toplum kuruluşları, gönüllü kişi ve kuruluşlar olabilmekteyken, ülkemizde sağlık ocakları, ilk ve orta öğretim kurumlarıdır.

Yoksul çocuklar için uygulanan sağlık yardımları hak sahibi olduktan itibaren annenin her ay kontrole gitme koşulu gebelik döneminde başlamakta ve doğum sonrasında 6 yaşa kadar doğan bebek sağlık yardımlarından faydalanabilmektedir. Bölgesel dağılıma göre Türkiye genelinde sağlık yardımlarından yararlanan yararlanıcı sayıları aşağıdaki tabloya göre 2.5 milyonu geçmekle birlikte yararlanıcı sayıları toplam da % 64'lük bir oranla Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde yoğunlaşmaktadır.

³⁵⁴ SYDGM, **Şartlı Nakit Transferi El Kitabı**, 2005, s.4-6.

³⁵⁵ Buğra ve Sınmazdemir, a.g.e., s.35.

Tablo 6: ŞNT Sağlık Yararlanıcılarının Bölgelere Göre Dağılımı

Bölgeler	Sağlık Yararlanıcı Sayıları	Sağlık Yararlanıcı Dağılımı %
Akdeniz	73.869	9
Doğu Anadolu	283.475	25
Ege	27.869	4
Güneydoğu Anadolu	410.837	39
İç Anadolu	64.780	8
Karadeniz	89.413	10
Marmara	32.787	5
Toplam	983.030	100

Kaynak: Republic of Turkey Ministry General Directorate of Social Assistance and Solidarity, **Conditional Cash Tarnsfer in Turkey İnterim Report 2003-2006**, s.20.

ŞNT kapsamındaki eğitim destek yardımları ise başlangıçta sadece yoksul ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarını kapsar nitelikteyken, program 2004 yılında gerçekleştirilen reform ile orta öğretim öğrencilerini de program kapsamına alacak şekilde genişletilmiştir. Ayrıca başlangıçtaki ödeme tutarlarının, sonraki dönemlerde artırıldığı ve 2004'e kadar 9 ay boyunca yapılan nakit gelir transferlerinin, 2004 sonrasında 12 aya çıkarılmıştır.³⁵⁶

Programın genel amacının yoksul çocukların insan sermayelerini geliştirmeye yönelik olarak belirlendiği, fakat bunun yanında özelde ise kız çocuklarına yardım miktarları bakımından pozitif ayrımcılık sağlanarak, ailelerin kız çocuklarını okula göndermeye teşvik edilmesiyle eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi de programın amaçları arasındadır. Nakit gelir miktarı kız çocuklarının okullaşma oranını artırma amacının yanı sıra ilköğretimden ortaöğretime geçişteki oranlarını da artırma amacıyla, kızlarda erkeklere oranla daha yüksek tutulmuştur. 2007 Mart ayına kadar, ilköğretim düzeyindeki kız çocuklarına aylık 22 YTL ödeme yapılırken,

356

erkek çocuklara ise 18 YTL ve orta öğretim düzeyinde ise kız çocuklarına 39, erkek çocuklarına 28 YTL tutarında ödemeler yapılmıştır.³⁵⁷

T.C. Hükümeti – UNICEF Ülke Programı Eylem Planı (2006–2010) çerçevesinde kız çocuklarının eğitimlerine yönelik yürütülen çalışmalar bağlamında; **“Haydi Kızlar Okula”** eğitim destek kampanyası kapsamında, özellikle okullaşma oranının düşük olduğu illerde ilköğretim çağındaki kız çocuklarına mali destek sağlamak amaçlanmıştır. Bu kampanya için ayrılan 100.000 ABD Doları karşılığı Türk Lirası hibenin, kız çocuklarına yapılacak Şartlı Nakit Transfer (ŞNT) aktarımlarında kullanılmasının sağlanması,³⁵⁸ programın kendi başına bırakılmayıp farklı destek mekanizmaları ile daha da sağlamlaştırılmaya çalışıldığını göstermektedir.

SYDGM tarafından 2006 sonu itibariyle, ŞNT kapsamında eğitim yardımlarından yararlanan çocuk sayısı 1.632.947 olarak belirtilmektedir.³⁵⁹ ŞNT’nin eğitime destek uygulamasının önemli sayıda aileye ulaştığı ve program uygulanmaya koyulduktan bu yana okullaşma oranlarında artışların meydana geldiği belirtilmektedir.³⁶⁰

Türkiye genelinde ŞNT’de yararlanıcı sayılarına bakıldığında, en son verilere göre, 1.710.171 kişiye ulaşmıştır. Toplam eğitim yararlanıcıları içinde kız yararlanıcı sayısı 798.273 iken erkek yararlanıcı sayısının ise 911.772 olduğu belirtilmektedir. 2006 verilerine göre ŞNT yararlanıcılarının bölgesel olarak dağılımına bakıldığında ülkemizde fırsat eşitsizliklerin yoğun olarak yaşandığı Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerimizde diğerlerine göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

³⁵⁷

³⁵⁸ Başbakanlık, a.g.e., s.47.

³⁵⁹ Republic of Turkey Ministry General Directorate of Social Assistance and Solidarity, **Conditional Cash Tarnsfer in Turkey İnterim Report 2003-2006**, s.20.

³⁶⁰ Ilgın Erdem, “Çok Amaçlı Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Şartlı Nakit Transferleri” **B.Ü. Sosyal Politika Forumu Bülteni** Sayı 1, 2006, s.10, www.spf.boun.edu.tr.

Tablo 7: ŞNT Eğitim Yararlanıcılarının Bölgelere Göre Dağılımı

Bölgeler	Eğitim Yararlanıcı Sayıları	Eğitim Yararlanıcı Dağılımı %
Akdeniz	165.577	10
Doğu Anadolu	357.476	22
Güney Doğu Anadolu	74.982	38
İç Anadolu	627.739	9
Karadeniz	140.528	10
Marmara	168.044	6
Ege	97.601	5
Toplam	1.632.947	100

Kaynak: Republic of Turkey Ministry General Directorate of Social Assistance and Solidarity, **Conditional Cash Tarnsfer in Turkey İnterim Report 2003-2006**, s.24.

Doğu ve Güney doğu Anadolu bölgelerimizde geçmişten günümüze kadar süregelen okur-yazar oranlarının düşük olması ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin diğer bölgelerimize göre oldukça yüksek olması, ŞNT yararlanıcılarının büyük bir bölümünün iki bölgede yoğunlaşmasına neden olduğu söylenmektedir.

Tablo 8: ŞNT Yararlanıcılarının Bölgelere ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Bölgeler	KIZ (%)	ERKEK(%)
Akdeniz	48.41	51.59
Doğu Anadolu	43.51	56.49
Güney Doğu Anadolu	49.37	50.63
İç Anadolu	43.87	56.13
Karadeniz	50.84	49.16
Marmara	50.38	49.62
Ege	48.94	51.06
Toplam	46.08	53.92

Kaynak: Republic of Turkey Ministry General Directorate of Social Assistance and Solidarity, **Conditional Cash Tarnsfer in Turkey İnterim Report 2003-2006**, s.25.

Buna karşın ülke genelinde olduğu gibi iki bölgede de yararlanıcı sayıları içinde erkek çocuk oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğu Anadolu'da %

43.51 kız çocuğuna karşılık % 56.49 erkek, Güney Doğu Anadolu’da ise % 43.87 kız çocuğuna karşılık % 56.13 oranında erkek  ocuk yararlanıcının varlığı dikkat çekicidir. Karadeniz ve Marmara bölgesi dışındaki bölgelerde de kız oranlarının erkek oranlarına göre düşük olduğu gösterilmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

6.1. ŞNT Yararlanıcılarının Sosyo-Demografik Özellikleri

6.1.1. Görüşülen Çocukların Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılımları

Bu çalışmada, araştırma kapsamına alınan Ankara'nın Keçiören ilçesinde beş okulda ŞNT hak sahibi olan ve halen yararlanıcı konumunda bulunan toplam 101 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. ŞNT yardımı alan çocukların yaklaşık % 54.5'i kız çocuklarından, % 45.5'i ise erkek çocuklarından oluşmaktadır. Kız çocuklarının erkeklere oranla daha yüksek oluşunun temel belirleyicisi ŞNT programının yoksul çocukları özellikle toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı eğitime erişemeyen kız çocuklarının eğitim sürecine katma amacını taşımasıdır. Bu durum Keçiören'de ŞNT programının doğasına uygun olarak hem de Keçiören'de toplam hak sahiplerinin büyük bir kısmının kızlardan oluşması ile doğrusal bir ilişki göstermektedir. SYDGM'den alınan verilere göre, Keçiören'de ŞNT eğitim yardımı alan toplam 870 yoksul çocuk yararlanıcı bulunmaktadır. Bunların 511'ini kız, 359'unu da erkek yoksul çocuklar oluşturmaktadır. Türkiye geneline bakıldığında ise ŞNT eğitim hak sahiplerinin çoğunluğunu erkek çocuklar oluşturmaktadır. Bu da ülkemizde eğitime destek kampanyaları ve yardımlarının yaygınlaşmasına rağmen eğitime erişim olanağı bulamayan kızların çoğunlukta olmasından dolayıdır. Yine ŞNT programının eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama amacının önemine işaret etmektedir.

Tablo 9: Görüşülen Çocukların Cinsiyeti

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	55	54,5	54,5	54,5
Erkek	46	45,5	45,5	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Yukarıdaki tabloya göre, ŞNT'nin amaçlarından birisi olan kız çocuklarının eğitime katılımlarının artırılması işlevinin, Keçiören örneğinde başarılı bir şekilde uygulandığını ortaya koymaktadır. Ancak araştırmanın yapıldığı okullardaki ŞNT'den sorumlu yöneticiler ŞNT'nin başlamasından sonraki okul mevcutları ile

ŞNT başlamadan önceki okul mevcutlarının hemen hemen aynı olduğunu ve sayısal bir artış olmadığını belirtmişlerdir. Bazı yöneticiler ise göçle gelen ailelerde ŞNT'nin kız çocuklarının okula devamında etkin rol oynadığını belirtmişlerdir. A. İlköğretim Okulu müdür yardımcısı bu konuyla ilgili düşüncesini, “*artık aileler bilinçlendi, buralarda pek de çocuklar arasında ayrımın yapılmadığını görüyoruz, ama bunu doğu illerimiz için söylemek mümkün olmayabilir*” sözleri ile ifade etmiştir. Kentlere göç etmiş yoksul ailelerin çocuklarının eğitime pozitif anlam yüklediklerini ve çocukların eğitim olanaklarından yararlanmalarının aileler için öncelikli olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Görüşülen Kişinin Yaşı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
7-9	9	8,9	8,9	8,9
10-12	49	48,5	48,5	57,4
13-15	43	42,6	42,6	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Görüşülen çocukların yaş kategorilerine bakıldığında Yaklaşık % 9'unun 7-9 yaş, % 48'i 10-12 yaş, % 43'ü de 13 -15 yaş kategorisinde oldukları görülmektedir.

6.1.2. Görüşülen Çocukların Doğum Yerleri

ŞNT eğitim yardımı alan çocukların doğum yerlerine göre dağılımı incelendiğinde, % 51'inin Ankara doğumlu olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan çocukların yaklaşık % 25'i ise Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde doğmuş ve ailesiyle Ankara'ya göç etmiş çocuklardan oluşmaktadır. Çocukların % 24'ü ise İç Anadolu doğumludur. Ankara doğumlu olan çocukların ise ailelerinin Ankaralı olmadığı, kendileri henüz dünyaya gelmeden ailelerinin Ankara'ya göç etmiş olduğu görüşmeler sırasında dile getirilmiştir.

Tablo 11:Görüşülen Çocukların Doğum Yeri

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Adana	1	1,0	1,0	1,0
Çorum	12	11,9	11,9	12,9
Kars	3	3,0	3,0	15,8
Ankara	52	51,5	51,5	67,3
Van	4	4,0	4,0	71,3
Yozgat	1	1,0	1,0	72,3
Şanlıurfa	1	1,0	1,0	73,3
Erzurum	6	5,9	5,9	79,2
Batman	6	5,9	5,9	85,1
Çankırı	1	1,0	1,0	86,1
Bolu	2	2,0	2,0	88,1
Siirt	2	2,0	2,0	90,1
Muş	1	1,0	1,0	91,1
Sivas	1	1,0	1,0	92,1
Bilmiyorum	1	1,0	1,0	93,1
Elazığ	1	1,0	1,0	94,1
Malatya	1	1,0	1,0	95,0
İstanbul	1	1,0	1,0	96,0
Konya	4	4,0	4,0	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

6.1.3. Görüşülen Çocukların Hane Yapısı ve Hane Özellikleri

UNİCEF, çocuk yoksulluğu ile ilgili çalışmalarda,³⁶¹ hanede yaşayan kişi ve çocuk sayısı ile tek ebeveynliliği belirleyici değişkenler olarak saymaktadır. Görüşülen kişilerin hane yapısının bir bileşeni olan hanede yaşayan çocuk sayısına bakıldığında ise bu çalışmada görüşülen ŞNT yararlanıcılarının % 14'ü (kendisi hariç) 2 kardeşe % 45'i 3 kardeşe, % 22'si 4 kardeşe, % 9'u 9 kardeşe ve % 11'inin ise 11 kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Görüşülen çocukların yaklaşık % 85'i kendisi hariç 3 ve daha fazla kardeşe sahiptir. Bir başka ifadeyle çocukların yaşadıkları haneler, çocuk sayısının 4 ve üstü olduğu çok çocuklu hanelerden oluşmaktadır.

³⁶¹ UNICEF, 2005a, 2005c.

Tablo 12: Görüşülen Çocukların Kardeş Sayısı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
2	14	13,9	13,9	13,9
3	45	44,6	44,6	58,4
4	22	21,8	21,8	80,2
5	9	8,9	8,9	89,1
6 ve üstü	11	10,9	10,9	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Tablo 13:Görüşülen Çocukların Anne ve Babasının Birlikte Yaşayıp Yaşamadığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Birlikte yaşıyor	88	87,1	87,1	87,1
Ayrı yaşıyor	13	12,9	12,9	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Bu çalışmada ŞNT yararlanıcılarına anne ve babalarının ayrı yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda % 87'si anne ve babasının birlikte yaşadığı cevabını vermiştir. % 13'ü ise anne ve babasının ayrı olduklarını belirtmiştir. Farklı bir ifadeyle örneklem grubun % 87'sinin anne ve babası bir arada yaşamaktadır. Çocuk yoksulluğu ile ilgili yapılan çalışmalarda da tek ebeveynlilik çocuk yoksulluğunun başlıca nedenleri arasında sayılmaktadır. Ayrıca yapısal yoksulluk tanımlarında da tek ebeveynliliğe yapılan vurgu büyüktür. Özellikle tek ebeveyni anne olan hanelerde çocuk sorumluluklarından dolayı annenin çalışmaması, gelir yoksulluğunun temel nedeni olarak kabul edilmekte ve bu tür ailelerde yoksulluk yardımlarına olan ihtiyacı artırmaktadır.³⁶² Şenses, gelişmekte olan ülkelerde reisi kadın olan hanelerin yoksul nüfus içindeki paylarının son yıllarda arttığı ve yoksullukla karşılaşma risklerinin yüksek olduğuna dikkat çekmektedir.³⁶³ Görüşmelerde tek ebeveynlilik durumunun başlıca nedeni babanın vefatıdır. Görüşmeciler çocuklardan sadece % 8'inin ebeveyni boşanmıştır. Literatürde yoksul hanelerin özelliklerinin biri olan tek ebeveynlilik durumu bu araştırmada görüşülen çocukların ailelerinde oldukça düşük düzeyde kalmaktadır.

³⁶² Songül Sallan Gül, "Türkiye'de Yoksulluğun Kadınsılaşması" **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 38, Sayı 1, Ankara, 2005, s. 27.

³⁶³ Şenses, a.g.e., s.157.

Babanın olmadığı 3 hanede ise annenin dışında teyze, dayı, büyükanne veya dedenin de olduğu görüşmeciler tarafından belirtilmiştir. Annenin olmadığı hanelerden birinde ise amca ve yengenin de olduğu ikinci bir ailenin, birisinde de halanın bulunduğu dile getirilmiştir. Diğer tek ebeveynli haneler ise anne ve çocuklardan veya baba ve çocuklardan oluşmaktadır.

Görüşme yapılan çocukların hane büyüklüklerine bakıldığında ise % 82'si 5 ve üzeri hane büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Hanesinde dede veya büyükanne, amca, dayı kuzen vb. kişilerin bulunduğu hane oranı ise %10 civarındadır. Şenses, hane nüfusunun büyüklüğünü yoksulluğun temel nedenlerinden biri olarak ifade etmektedir.³⁶⁴ Ona göre hane içinde artan nüfus, hane bütçesinin kişi başına düşen miktarını azalttığından yoksul hanelerdeki çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilme olasılığını da düşürmektedir.

Tablo 14: Görüşülen Çocukların Hanesindeki Kişi Sayısı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
4-6	35	34,7	34,7	34,7
7-9	40	39,6	39,6	74,3
10-12	26	25,7	25,7	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Bu araştırmada tabloda da görüldüğü gibi hanede yaşayan kişi sayısının en az 4 en fazla 12 kişi arasında değiştiği görülmektedir. DİE (2004) araştırmaları sonucunda yoksul hanelerin özelliklerinden birisi, hane halkı sayısı arttıkça yoksulluğun arttığı yönündedir. Görüşülen yoksul çocukların hane büyüklüğünün 12 kişiye kadar çıkması, DİE'nin yoksul hane büyüklükleri ile ilgili verileriyle uyumluluk göstermektedir.

³⁶⁴ Bkz, a.g.e., s.157.

6.2. ŞNT Yararlanıcılarının Sosyo-Ekonomik Özellikleri

6.2.1. Anne ve Babanın İş Durumu

Tablo 15: Görüşülen Çocukların Babasının Çalışıp Çalışmadığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çalışıyor	82	81,2	89,1	89,1
Çalışmıyor	10	9,9	10,9	100,0
Toplam	92	91,1	100,0	
Cevapsız	9	8,9		
Toplam	101	100,0		

Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda babalarının % 81'inin çalıştığı, % 10'unun çalışmadığı belirlenmiştir. Bazı görüşmecilerin soruyu cevapsız bırakması nedeniyle babaların % 9'unun çalışıp çalışmadığı bilinmemektedir. Ancak bu durum çocuklarla yapılan görüşmelerde çocukların babalarının mesleğini ifade edememeleri babaların sürekli bir işte çalışmıyor olmaları ile açıklanabilir. Babasının çalışmadığını belirten 10 ŞNT yararlanıcısı çocuğa, nedeni sorulduğunda ise babalarının rahatsız oldukları için ya da iş bulamadıkları için çalışmadıkları ifade edilmiştir.³⁶⁵

Tablo 16: Görüşülen Çocukların Babası Çalışıyor İse Ne İş Yapığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İnşaat işçisi	29	28,7	34,9	34,9
Pazarcı	1	1,0	1,2	36,1
İşportacı	8	7,9	9,6	45,8
Amele	14	13,9	16,9	62,7
Hurdacı	4	4,0	4,8	67,5
Garson	9	8,9	10,8	78,3
Çöp toplayıcısı	2	2,0	2,4	80,7
Diğer	16	15,8	19,3	100,0
Toplam	83	82,2	100,0	
Cevapsız	18	17,8		
Toplam	101	100,0		

Çalışan babaların yaptıkları işlere bakıldığında ise sürekliliği olmayan, düşük ücretli ve sigortasız enformel iş kolları olduğu görülmektedir. İnşaat işçiliği ve

³⁶⁵ Bkz. Ek-4 Tablo 36.

ameleliğin yanı sıra garsonluk, işportacılık, çöp toplayıcılığı ve pazarcılık babaların işleri arasında öne çıkmaktadır. Diğer olarak ifade edilen iş kolları ise bulaşıkçılık, tartıcılık (baskül ile), simit satıcılığıdır. İnşaat işçiliğinin en sık yapılan işler arasında olması, gecekondu mahallerinin kentsel dönüşüm süreci içerisinde olmasıyla açıklanabilir. Görüşmelerin yapıldığı kesimlerde gecekonduların yıkılıp yerine yeni binaların yapıldığı ve hala yapılmakta olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 17:Görüşülen Çocukların Annesinin Çalışıp Çalışmadığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çalışıyor	14	13,9	14,1	14,1
Çalışmıyor	85	84,2	85,9	100,0
Toplam	99	98,0	100,0	
Cevapsız	2	2,0		
Toplam	101	100,0		

Görüşülen ŞNT yararlanıcısı yoksul çocukların % 14’ü annelerini çalışan % 85’i ise annesini ev hanımı olarak tanımlamaktadır. Çalışan annelerden beşinin evde parça başına iş yaptığı, dördünün gündelikçi olduğu üçünün ise çocuk bakıcılığı yaptıkları ifade edilmiştir. Çalışan anneler de erkek eşin çalışamayacak kadar rahatsız olması nedeniyle çalışmaktadır. Erdem’in³⁶⁶ yapmış olduğu çalışmaya benzer şekilde bu çalışmada da aile reislerinin yaptıkları işler özel yetenek ve uzmanlaşma gerektiren işler değildir. Yapılan işlerin tamamen sosyal güvencesi olmayan, vasıfsız, en düşük ücretlerin kazanıldığı, fiziksel güç gerektiren ve dönemsel enformel işler olduğu görülmektedir. Bu durumda Işık ve Pınarcıoğlu’nun da vurguladıkları gibi ülkemizde son yıllarda yaşanan ekonomik krizler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yoğun işsizliğin sonucunda enformel sektörde meydana gelen daralmaların³⁶⁷ etkisiyle yoksulların iş bulma şansları azalmakta ve sosyal yardımlara olan talepleri artmaktadır. Ayrıca söz konusu işlerde düzenlilik temel özellik olmamakta, bu işlerin günü birlik ve mevsimlik işler olma özelliği öne çıkmaktadır. Şenyapılı’nın Ankara’da enformel sektöre yönelik yapmış olduğu bir araştırmada³⁶⁸ olduğu gibi bu çalışmada da çalışır durumda olan yoksulların eğitim düzeyleri

³⁶⁶ Erdem, a.g.e., s.128.

³⁶⁷ Oğuz Işık ve M. Melih Pınarcıoğlu, “Sultanbeyli: Enformelin Kurucu/Yıkıcı Gücü”, *Cogito*, Sayı 35, 2003b, s.116.

³⁶⁸ Tansı Şenyapılı, “Enformel Kimlikli Kentliler” *Enformel Kesim II*, DİE Yay., Ankara 1998, s.163.

oldukça düşük olmakla birlikte büyük çoğunluğu ilkokul ve altı eğitime sahiptir. Bu özellikleri işgücü piyasalarında iyi gelir getirici ve düzenlilik gösteren bir işe sahip olma şanslarını azaltmaktadır.

Görüşülen çocuklara ailelerinde anne ve baba dışında çalışan birisinin olup olmadığı sorulduğunda ise % 37'sinin cevabı evet olmuştur. Bu ailelerden 17'si geniş ailedir ve ailelerde çoğunlukla anne ve baba dışında çalışan kişiler amca veya dayı olmaktadır. Bu grup içerisinde tek ebeveynin olduğu haneler de öne çıkmaktadır. Örneğin tek ebeveynli ailelerden birisinde çalışan iki teyze ve birisinde de çalışan kişinin dayı olduğu, görüşülen çocuklar tarafından belirtilmiştir. İki ailede anne ve baba dışında çalışan kişiler, ablanın yanında ailenin büyük erkek çocuğu olabilmekte iken, 16 ailede ise babanın dışında büyük erkek çocuklar çalışmaktadırlar.³⁶⁹

Tüm bu veriler göstermektedir ki yoksul hanelerde çalışabilir konumda olan tüm bireyler (özellikle erkekler) çalışmakta ve haneye gelir kazandırma çabası göstermektedir. Ancak bu çabalara rağmen elde edilen gelir ailenin geçimini temin edememekte, mutlak yoksulluk sınırında yaşayan haneleri yoksulluk yardımlarına yöneltmektedir. Özellikle çocuklu ailelerin de ŞNT yardımlarına yöneltmelerine yol açmaktadır.

³⁶⁹ Bkz. Ek-4 Tablo 37

Tablo 18: Görüşülen Çocukların Aylık Ortalama Hane Geliri İle Çocukların Yaşı Arasındaki İlişki

			Görüşülenlerin Yaşı			Toplam
			7-9	10-12	13-15	
Görüşülenlerin Aylık Ortalama Hane Geliri	Bilmiyorum	Sayı	9	36	18	63
		Aylık Ortalama Hane Geliri İçinde %	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
		Yaş İçinde %	100,0%	73,5%	41,9%	62,4%
		Toplam %	8,9%	35,6%	17,8%	62,4%
	100-250 YTL	Sayı		4	4	8
		Aylık Ortalama Hane Geliri İçinde %		50,0%	50,0%	100,0%
		Yaş İçinde %		8,2%	9,3%	7,9%
		Toplam %		4,0%	4,0%	7,9%
	251-400 YTL	Sayı		4	13	17
		Aylık Ortalama Hane Geliri İçinde %		23,5%	76,5%	100,0%
		Yaş İçinde %		8,2%	30,2%	16,8%
		Toplam %		4,0%	12,9%	16,8%
	401-550 YTL	Sayı		3	7	10
		Aylık Ortalama Hane Geliri İçinde %		30,0%	70,0%	100,0%
		Yaş İçinde %		6,1%	16,3%	9,9%
		Toplam %		3,0%	6,9%	9,9%
	551-700 YTL	Sayı		2	1	3
		Aylık Ortalama Hane Geliri İçinde %		66,7%	33,3%	100,0%
		Yaş İçinde %		4,1%	2,3%	3,0%
		Toplam %		2,0%	1,0%	3,0%
Total		Sayı	9	49	43	101
		Aylık Ortalama Hane Geliri İçinde %	8,9%	48,5%	42,6%	100,0%
		Yaş İçinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Toplam %	8,9%	48,5%	42,6%	100,0%

Tabloda da görüldüğü gibi ailenin gelir düzeyine ilişkin bilgiler görüşülen çocukların yaş aralığı düştükçe azaltmaktadır. 7-9 yaş grubunda yer alanların tamamı ailesinin aylık ortalama hane geliri ile ilgili hiçbir bilgiye sahip değildir. 10-12 yaş grubundaki görüşmecilerin % 36'sı, 13-15 yaş grubunda bulunanların ise % 18'i hiçbir bilgiye sahip değildir. Toplamda görüşmecilerin % 62'si aile gelirine ilişkin bilgileri bulunmamaktadır. Ancak yaş düzeyleri arttıkça ailenin gelirine ait bilgi sahibi olanların sayısı da artmaktadır. Örneğin, 10-12 yaş grubunun % 73'ü ailesinin geliri hakkında bilgi sahibi değilken, 13-15 yaş grubunun % 42'si bilgi sahibi

değildir. Bu durum gelişim psikolojisi ile açıklanabilir. Piaget'e göre 6-13 yaş dönemi gelişim evresinde somut işlem dönemidir. Bu dönemde çocuklar, henüz soyut düşünce yeteneğine sahip değildirler. Buna bağlı olarak görüşülenlerin % 57'sinin somut işlem döneminde olan kişilerden oluşması, ailenin bütçesi ile ilgili konularda yeterince bilgi sahibi olmamalarının olağan olduğunu göstermektedir. Soyut işlem dönemi olarak isimlendirilen 13-20 yaş dönemindeki görüşmecilerin ise diğer iki yaş grubuna göre daha fazla bilgi sahibi olmaları beklenir. Tablodaki verilerde bu bilgilerle uyumluluk göstermektedir.

Görüşülen çocukların ailelerinin % 8'i 100-250 YTL, % 17'si 251-400 YTL, % 10'u 401-550 YTL, % 3'ü ise 551-700 YTL ortalama aylık gelire sahiptir. İleride söz edileceği gibi görüşülen çocukların ailelerinin % 91 gibi büyük bir kısmının kiracı oldukları ve kira düzeylerinin 100-350 YTL arasında değiştiği düşünüldüğünde, bu ailelerin aylık gelirlerinin önemli bir kısmının kira bedeli olarak ellerinden çıktığı da söylenebilir. Görüşülen çocukların % 82'sinin hane büyüklüğünün beş ve daha üstü bir düzeyde olduğu göz önüne alındığında ve kira giderlerinin yanına mutfak masrafları ve eğitim gibi çocuk giderleri eklendiğinde ŞNT yararlanıcılarının yoksulun da yoksulu oldukları ileri sürülebilir.

ŞNT yararlanıcılarının yoksulluk düzeyini gösteren bir diğer veri ise çocuklara okul harçlığının verilip verilmemesi ve bu harçlığın miktarıdır. Görüşmelerde çocukların % 44'ü ailesinden bazen harçlık aldığını, % 56'sı ise hiç harçlık almadığını ifade etmiştir. Harçlık alan kişilerin aldıkları harçlık miktarlarının ise % 24.8'inin 50 kuruş, % 8.9'unun 25 kuruş, % 6.9'unun 75 kuruş ve % 3'ünün ise 1 YTL olduğu belirtilmelidir. Harçlık almayanların oranının yüksekliği, harçlık alanların harçlıklarının en fazla 1 YTL olması ve sadece 3 kişinin bu harçlığı alabiliyor olması görüşülen kişilerin hanelerinin ekonomik düzeyinin ne derece yoksul olduğunu ortaya çıkaran kanıtlardan bir diğeri olarak kabul edilebilir.

Görüşülen çocuklara "aileyi geçindiren kişinin çalışmadığı durumlarda hane geçiminin nasıl sağlıyorsunuz?" sorusu yöneltildiğinde, % 22'si bilmediğini, % 31'i belediyeden gıda ve kömür yardımı aldıklarını, % 14'ü SYDV'de yardım aldıklarını, % 18'i akraba, tanıdık ve komşulardan yardım aldıklarını % 2'si bir sivil toplum kuruluşu olan Deniz Fenerinden yardım, % 11'i yukarıdakilerden bir kaçından

yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 18’de de görüldüğü gibi ŞNT yardımı alan çocukların aileleri SYDV dışında farklı yardım kaynaklarından da sosyal yardım desteği almaktadırlar

Görüşülen çocukların ailelerinin % 60’ı SYDV, Belediyeler, sivil toplum kuruluşlarından en az birinden yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. % 17’si akraba ve tanıdıklardan almaktadırlar. Tüm bu bilgiler de göstermektedir ki ŞNT gelir desteği alan aileler yoksullukları nedeniyle olası tüm yardım kaynaklarını değerlendirmektedirler.

Bir okulun ŞNT’den sorumlu yöneticisinin sözleri ŞNT yardımı alan ailelerin yardıma muhtaç olduklarını vurgulamakla birlikte, yardımların gerekliliğine dikkat çekmektedir:

“Bu civarlar, alt gelir gurubunun olduğu ailelerden oluşuyor, işi olmayan sadece asgari ücretle geçinen, yardıma muhtaç olan aileler çoğunlukta. Tabi yardımlar biraz kolaycılığa itiyor olabilir, ama bir yandan da bakıldığında yardımların o kadar büyük rakamlardan oluşmadığını görüyoruz. Ama aynı zamanda diğer yardımlarla bir araya geldiğinde bir nebze de olsa bir anlamı olduğu söylenebilir. Benim her zaman önemli olduğunu düşündüğüm bir şey var ki o da yardımların daha çok parçalanmış olan ailelere verilmesi yönünde, yani yardım veriliyorsa onlara öncelik ve miktar bakımından ayrıcalık yapılması gerektiğini düşünüyorum.”(A. İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı)

Söz konusu ailelere yapılan yardım türleri, geçici ihtiyaçları karşılamaya dayalı olan örneğin gıda, yakacak, giyim ve nakdi yardımları içermektedir. Bu nedenle yardımların ailelerin yoksulluktan kurtulmalarına olanak sağlayacak düzeyde olmadığı da ileri sürülebilir. ŞNT yardımlarının ise önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Sağlık ve eğitim destek yardımları ile yoksul ailelerin yoksulluktan kurtulma şansları olmasa da, Gül ve Sallan Gül’ün³⁷⁰ belirttiği gibi ŞNT programına benzer programlarla yoksul çocukların insan sermayelerine katkı sağlanarak gelecekte yoksul olma olasılıkları azaltılabilmesi beklenmektedir.

³⁷⁰ Hüseyin Gül ve Songül Sallan Gül, “Sosyal Devletten Çalışma Refahına Geçişte Sosyal Haklar ve Yoksullar” **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 40, Sayı 3, Ankara 2007, Ayrı Bası s.24.

Tablo 19: Görüşülen Kişinin Evini Geçindiren Kişinin Çalışmadığı Durumlarda Geçimin Nasıl Sağlandığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Akrabalar yardım ediyor	16	15,8	15,8	15,8
Komşular yardım ediyor	1	1,0	1,0	16,8
Tanıdıklardan borç alıyorlar	1	1,0	1,0	17,8
Bilmiyor	22	21,8	21,8	39,6
Belediyenin gıda ve kömür yardımı	33	32,7	32,7	72,3
Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfından yardım alıyorlar	14	13,9	13,9	86,1
Sivil Toplum Kuruluşları	2	2,0	2,0	88,1
Hepsi	11	10,9	10,9	99,0
Kimse yardım etmiyor	1	1,0	1,0	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

6.2.2. Görüşülen Çocukların Oturdukları Konutların Konut Mülkiyeti

Tablo 20: Görüşülen Çocukların Evinin Mülkiyet Durumu

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kira	91	90,1	90,1	90,1
Kendisine ait	10	9,9	9,9	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Tablo 21:Görüşülen Çocukların Evi Kira İse Ödenen Aylık Tutar

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Bilmiyorum	23	22,8	25,0	25,0
25-100 YTL	18	17,8	19,6	44,6
101-200 YTL	44	43,6	47,8	92,4
201-300 YTL	7	6,9	7,6	100,0
Toplam	92	91,1	100,0	
Cevapsız	9	8,9		
Toplam	101	100,0		

Gelir yoksulluğu kişilerin nakdi gelirlerinin düşük olması kadar taşınamaz mallarının veya mülklerinin durumlarıyla da ilişkilidir. Ancak ülkemizde tapu ve mülkiyet ilişkilerinde geleneksel dayanışma örüntüleri ailelerin birbirine destek olduğunu göstermektedir. Aslında ŞNT yardımlarından yararlanabilmenin

koşullarından bir tanesi de konut sahibi olmamak ya da yararlanıcının veya aile bireylerinin üzerinde tapulu mülkiyetin olmamasıdır. Görüşülen çocukların % 90'ı ailelerinin oturdukları evin kira olduğu belirtmiştir.

Evlerin kira düzeyleri göz önüne alındığında ise görüşülen çocukların % 44'ü gibi önemli bir oranı kiralarının 101-200 YTL civarında olduğunu ve % 18'i ise 25-100 YTL gibi çok daha düşük düzeylerde kira ödediklerini belirtmişlerdir. Bu da yoksulların kentin düşük nitelikli ve ucuz konutlarını tercih ettiklerini göstermektedir. Okulların bulunduğu mahallelerde ev kiralarının düzeyi mahalle muhtarları ile yapılan görüşmelerde de sorgulanmıştır. Verilen bilgilerde gecekondularda bile kiraların 100–150 YTL'den başlayıp 350 YTL'ye kadar çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca muhtarlar tarafından gecekonduların yerine yapılan yeni binalarda ise kiraların daha yüksek olduğu ve 350- 500 YTL arasında değiştiği de eklenmiştir.

6.3. Eğitim ve ŞNT'ye İlişkin Bilgiler

6.3.1. ŞNT Yararlanıcılarının ve Anne-Babalarının Eğitim Düzeyleri

Tablo 22: Görüşülen Çocukların Sınıflara Göre Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	9	8,9	8,9	8,9
2	10	9,9	9,9	18,8
3	13	12,9	12,9	31,7
4	12	11,9	11,9	43,6
5	16	15,8	15,8	59,4
6	11	10,9	10,9	70,3
7	18	17,8	17,8	88,1
8	12	11,9	11,9	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Yoksul ailelerin ŞNT yararlanıcısı olabilme koşullarından birisi çocuklarının öğrenim hayatına devam koşulunu yerine getirmeleridir. Görüşülenlerin % 59'u ilköğretimin ilk beş yılı içerisinde, % 42'i ise altı, yedi ve sekizinci sınıflarda eğitimlerine devam etmektedirler. Aslında ülkemizde eğitim kademesi artıkça okullaşma oranları düşmektedir. TÜİK³⁷¹ verilerine göre 2005 yılında ilköğretimden

³⁷¹ TÜİK, 2005-2006, Kaynak: www.tuik.gov Son Erişim: 22.06.2007

orta öğretime geçişteki kayıp % 45'lere çıkmaktadır. Benzer olarak Tan, Hoşgör ve Sallan Gül'ün de belirttiği gibi ülkemizde, özellikle kız çocuklarının altıncı sınıftan sonra okulu terk oranları hala çok yüksek düzeylerdedir. Bu araştırmada yukarıdaki tabloda göre ilköğretimin ilk beş kademesi ile son üç kademesi arasında % 19'luk fark dikkat çekicidir. Yine bu çalışmada kız çocuklarının, ilköğretimin ilk beş sınıfında, toplamda % 58 olan okullaşma oranının son üç kademe de toplamda % 41'e düştüğü görülmektedir. Erkek çocukların okullaşma oranı da benzer bir özellik göstermektedir. İlk beş kademe de erkek çocukların % 61 olan okullaşma oranı son üç kademe de % 39'a düşmektedir.³⁷²

Tablo 103: Görüşülen Çocukların Okula Giden Kardeşinin Olup Olmadığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet var	94	93,1	93,1	93,1
Hayır yok	7	6,9	6,9	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Görüşülen çocukların kendisi dışında okula giden kardeşinin olup olmadığı sorulduğunda, çok büyük bir çoğunluğu (% 93'ü) evet yanıtını vermiştir. % 45'i bir kardeşinin, % 42'si iki kardeşinin, % 12'si üç kardeşinin, % 1'i ise 4 kardeşinin okula devam ettiğini belirtmiştir.

Tablo 114: Görüşülen Çocukların Okula Giden Kardeşi Var İse Sayısı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	43	42,6	44,8	44,8
2	40	39,6	41,7	86,5
3	12	11,9	12,5	99,0
4 ve üstü	1	1,0	1,0	100,0
Toplam	96	95,0	100,0	
Cevapsız	5	5,0		
Toplam	101	100,0		

Bu çalışmada Türkiye ortalamasının üzerinde bir aile büyüklüğüne sahip olan görüşmeciler çocukların % 52'sinin ailesinde, ilköğretim çağındaki kişi sayısının üç ve üzerinde olduğu görülmektedir. Türkiye'de aylık hane geliri oldukça düşük olan yoksul ve çok çocuklu yoksul aileler için çocukların eğitim masrafları karşılanamayacak boyutlara ulaşabilmektedir. Bu durum yoksul aile çocuklarının

³⁷² Bkz. Ek-4 Tablo 39.

eğitimden alıkonmasına, sokakta çalışmalarına, çalışmaksızın sokaklarda yaşamalarına, suça itilmelerine ve işçilik yapmalarına neden olabilmektedir.³⁷³ Sönmez'in de ifade ettiği gibi çocuk emeği yoksul aileler için yoksullukla baş etme stratejisi olabilmektedir. Bu nedenle yoksul çocuklar iş yüzünden eğitimlerini yarıda kesmek ya da zor koşullarda devam etmek zorunda kalabilmektedirler.³⁷⁴ Bu nedenle mutlak yoksulluk düzeyindeki aile çocuklarının temel eğitim sürecine katılımlarında ŞNT yardımlarının önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca 2003-2004 öğretim döneminde ders kitaplarının devlet tarafından temin edilmeye başlanmasının da yoksul ailelerin çocuklarının eğitime katılımları ve eğitim sürecinde kalmaları konusunda önemli bir destek olduğu söylenebilir.

Tablo 125: Görüşülen Çocukların Annesinin Eğitim Durumu

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okur-Yazar değil	21	20,8	21,0	21,0
Okur-Yazar	21	20,8	21,0	42,0
İlkokul	53	52,5	53,0	95,0
Ortaokul	1	1,0	1,0	96,0
Bilmiyor	4	4,0	4,0	100,0
Toplam	100	99,0	100,0	
Cevapsız	1	1,0		
Toplam	101	100,0		

Görüşülen çocukların annelerinin eğitim durumuna bakıldığında en yüksek oranda (% 52) ilkokul mezunlarının yer almakta olduğu görülmektedir. Bunu % 21 ile okur-yazar olmayanlar, % 21 ile okur-yazar olanlar ve % 1 ile ortaokul mezunları takip etmektedir.

³⁷³ Başbakanlık, a.g.e., s.30-31.

³⁷⁴ Özbek Sönmez, a.g.m, s.249-250.

Tablo 136: Görüşülen Çocukların Babasının Eğitim Durumu

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okur-Yazar değil	3	3,0	3,2	3,2
Okur-Yazar	7	6,9	7,4	10,5
İlkokul	69	68,3	72,6	83,2
Ortaokul	9	8,9	9,5	92,6
Lise	2	2,0	2,1	94,7
Bilmiyor	5	5,0	5,3	100,0
Toplam	95	94,1	100,0	
Cevapsız	6	5,9		
Toplam	101	100,0		

Görüşülen çocukların babalarının eğitim düzeylerinde de, annelerinkine benzer olarak en yüksek oranda (% 68) ilkokul mezunlarının yer aldığı görülmektedir. Bunları % 9 ile ortaokul mezunları, % 7 ile okur-yazar olanlar ve % 3 ile okur-yazar olmayanlar ve % 2 ile lise mezunları izlemektedir. Sallan Gül ve diğerlerinin³⁷⁵ yaptığı araştırmalar ve Erdem'in³⁷⁶ yaptığı araştırmalarda olduğu gibi, yoksul ailelerin anne ve babalarının eğitimleri ilkokul ve altı eğitim düzeyinde kalmaktadır. Görüşülen çocukların anne ve babalarının eğitim düzeylerinin karşılaştırılmasında ise annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyinden farklılık göstermektedir. Annelerin % 52'si ilkokul mezunu iken babaların % 68'i ilkokul mezunudur. Annelerin % 21'i okur-yazar değil iken, babalarda okur-yazar olmayanların oranı % 3'tür. Ülkemizde cinsiyetçi toplumsal değer yargıları kadının eğitim sürecine katılımını olumsuz etkilemekte, yoksulluk ise bu durumu daha da pekiştirmektedir. Erkeklerin eğitimine kadınların eğitimine göre öncelik verilmektedir. Görüşmeler sırasında çocuklar, ailelerinin kendilerini (kızlar ve erkekler için) okutmak istediklerini sıklıkla dile getirmişlerdir. Ailelerin çocukları okutma isteği çocukların büyük bir kısmında da gözlemlenmiştir. Bu durum çocuklara yöneltilen “kendilerini okulda hangi başarı düzeyinde gördükleri” ve “okul-gelecek ilişkisini nasıl algıladıkları”na ilişkin sorularla belirlenmeye çalışılmıştır.

³⁷⁵ Sallan Gül vd. a.g.e., 2006, 12.

³⁷⁶ Erdem, a.g.e., 2003

6.3.2. Görüşülen Çocukların Okul-Gelecek İlişisine Yönelik Algıları

Tablo 147: Görüşülen Çocukların Okuldaki Başarı Düzeyi İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

			Görüşülen kişinin cinsiyeti		Toplam
			Kadın	Erkek	
Görüşülen kişinin okuldaki başarı düzeyini nasıl ifade ettiği	Çok çalışkanım	Sayı	5	5	10
		Çocuğun Okul Başarı Düzeyini Nasıl İfade Ettiği İçindeki %	50,0%	50,0%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	9,1%	10,9%	9,9%
		Toplam %	5,0%	5,0%	9,9%
	Çalışkanım	Sayı	40	25	65
		Çocuğun Okul Başarı Düzeyini Nasıl İfade Ettiği İçindeki %	61,5%	38,5%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	72,7%	54,3%	64,4%
		Toplam %	39,6%	24,8%	64,4%
	Pek çalışmıyorum	Sayı	9	15	24
		Çocuğun Okul Başarı Düzeyini Nasıl İfade Ettiği İçindeki %	37,5%	62,5%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	16,4%	32,6%	23,8%
		Toplam %	8,9%	14,9%	23,8%
	Hiç çalışmıyorum	Sayı	1	1	2
		Çocuğun Okul Başarı Düzeyini Nasıl İfade Ettiği İçindeki %	50,0%	50,0%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	1,8%	2,2%	2,0%
		Toplam %	1,0%	1,0%	2,0%
Toplam		Sayı	55	46	101
		Çocuğun Okul Başarı Düzeyini Nasıl İfade Ettiği İçindeki %	54,5%	45,5%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	100,0%	100,0%	100,0%
		Toplam %	54,5%	45,5%	100,0%

Kız öğrencilerin % 9'u, erkeklerin ise % 11'i kendisini “çok çalışkan” olarak görmektedir. Kendisini “çalışkan” olarak nitelendirenler arasında, kız öğrencilerin oranı % 73 iken, erkeklerin oranı % 54'tür. Kendisini pek çalışkan olarak görmeyen kız çocukların oranı % 16, erkek çocuklarının oranı ise % 33'dür. Sonuç olarak kız öğrenciler erkeklere oranla kendilerini daha başarılı görmektedirler. Bu durum kızların eğitimi olmaya karşı erkeklere göre daha fazla istekli oldukları ile açıklanabilir. Yine odak grup görüşmelerinde anneler erkek çocuklarından çok, kız

çocuklarını okutmak istediklerini belirtmişlerdir. Kendi eğitim düzeyi düşük olan annelerin, erişemedikleri eğitimi olma fırsatını kız çocuklarını okutma çabasıyla telafi etmeye çalıştıkları görülmektedir. Annelerin kız çocuklarına eğitimi olma fikrini aşlamaları ve kendi deneyimlerini paylaşmaları kız çocuklarının daha fazla çalışmasına neden olmakta ve böylece kız çocuklarının kendilerini başarılı görme oranlarını artırmaktadır.

Tablo 158: Görüşülen Çocukların Okul-Gelecek İlişkisi İle Çocukların Cinsiyeti Arasındaki İlişki

			Görüşülen kişinin cinsiyeti		Toplam
			Kadın	Erkek	
Görüşülen kişinin okul-gelecek ilişkisini nasıl algıladığı	İyi bir gelecek sağlar	Sayı	44	30	74
		Çocuğun Okul-Gelecek İlişkisine Bakışı İçindeki % nasıl algıladığı	59,5%	40,5%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	80,0%	65,2%	73,3%
		Toplam %	43,6%	29,7%	73,3%
	İyi bir gelecek sağlamaz	Sayı	2	1	3
		Çocuğun Okul-Gelecek İlişkisine Bakışı İçindeki % nasıl algıladığı	66,7%	33,3%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	3,6%	2,2%	3,0%
		Toplam %	2,0%	1,0%	3,0%
	Fikri yok	Sayı	9	15	24
		Çocuğun Okul-Gelecek İlişkisine Bakışı İçindeki % nasıl algıladığı	37,5%	62,5%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	16,4%	32,6%	23,8%
		Toplam %	8,9%	14,9%	23,8%
Toplam		Sayı	55	46	101
		Çocuğun Okul-Gelecek İlişkisine Bakışı İçindeki % nasıl algıladığı	54,5%	45,5%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	100,0%	100,0%	100,0%
		Toplam %	54,5%	45,5%	100,0%

ŞNT yararlanıcı olan çocuklarla yapılan görüşmelerde kız çocuklarının % 80'i okuyor olmanın iyi bir gelecek sağlayacağını düşünmektedir. Erkeklerde ise bu oran % 65'e düşmektedir. Toplamda okuyor olmanın iyi bir gelecek sağlamayacağını düşünenlerin oranı ise oldukça düşüktür. Kız çocuklarının geleceğe ilişkin umutları erkek çocuklarına göre daha fazla görünmektedir. Yukarıdaki tablo ile bir önceki tablo karşılaştırıldığında ise kız öğrencilerin kendilerini başarılı görmeleri ve gelecekte umutlu olma oranları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Aynı şekilde erkeklerin kızlara göre başarılı olma düzeylerinin düşüklüğü gelecekle ilgili beklentileriyle de benzeşmektedir. Görüşmelerin yapıldığı

öğrencilerden kendi okul başarıları ile ilgili olarak “pek çalışmıyorum” veya “hiç çalışmıyorum” şıklarını tercih edenlerin hemen hemen tamamı bu cevaplarına paralel olarak “okulun iyi bir gelecek sağlamayacağını veya bu konuda bir fikirleri olmadığını” dile getirmişlerdir. Bu durum okuldaki başarı ile eğitime olan ihtiyaç ve işlevselliği arasındaki ilişkinin düzeyine bağlıdır. Eğitime olumlu işlev yükleyenler kendilerini başarılı, olumsuz işlev yükleyenler ise başarısız görmektedirler.

6.3.3. ŞNT Yararlanıcısı Çocukların Mesleki Tercihleri

Tablo 169: Görüşülen Çocukların Gelecekte Sahip Olmak İstedikleri Meslek

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Öğretmen	41	40,6	40,6	40,6
Doktor	15	14,9	14,9	55,4
Polis	20	19,8	19,8	75,2
Mühendis	3	3,0	3,0	78,2
Avukat	2	2,0	2,0	80,2
Diğer	20	19,8	19,8	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Okul- gelecek ilişkisinde görüşülen çocuklara “gelecekte sahip olmak istedikleri meslek” de sorulmuştur. Buna göre görüşülen çocukların yaklaşık % 41’i gelecekte öğretmen olmak, yaklaşık % 20’si polis olmak, % 15’i doktor olmak, % 3’ü mühendis, % 2’si avukat olmak, % 20’si ise diğer meslekleri (sanatçı, bakkal, garson, futbolcu, şoför, kuaför, mağazacı, kararsız) istediğini belirtmiştir. Öğretmen olmak isteyenlerin büyük çoğunluğunu kız çocukları oluştururken, polis olmak isteyenlerin tamamını erkek çocukları oluşturmuştur. Meslek tercihlerinin öğretmen ve polis olma isteği üzerinde yoğunlaşması, çocukların etraflarında genellikle iki meslek türünden olan kişileri görmeleri ve bu kişileri kendilerine rol modeli olarak seçmelerine bağlanabilir. Görüşmelerin yapıldığı her okulda kadın öğretmenlerin daha fazla olması ve muhtarlardan edinilen bilgilere göre de okulların bulunduğu civarda gecekonduların yerine yapılan yeni binaları, polis memurlarının kiracı olarak tercih etmeleri bu düşüncüyü doğrular niteliktedir. Ağırlıklı olarak tercih edilen diğer bir meslek dalı olan doktorluk için de aynı durum söz konusudur. Görüşülen kişilere “kendine örnek aldığın birisi var mı?” diye sorulduğunda özellikle şöyle cevaplar verilmiştir:

“Bizim mahallenin aşağısında polis biri var onun gibi olmak istiyorum.” (Görüşme- 13)

“Doktorları örnek alıyorum, bizim öğretmenimizin kocası doktor, okula geliyor, ben de öyle olsam diyorum.” (Görüşme- 18)

“Bizim müzik öğretmenimiz var, saz çalıyor, onun gibi sazım olsun ben de çalayım istiyorum.” (Görüşme- 26)

“Okuldaki anaokulu öğretmeni gibi olmak istiyorum, çok güzel resimler yapıyor, çocuklarla oynuyor, kendisine araba almış.” (Görüşme-30)

“Öğretmenlerim var iki tane çok iyi onlar, bize çok iyi davranıyorlar dersleri çok güzel anlatıyorlar. Öğretmen olursam onlar gibi iyi olacam ben de” (Görüşme-33)

“Naciye öğretmenimi örnek alıyorum, çok güzel resim yapıyor, beni de çok seviyor.” (Görüşme-47)

“Doktorları örnek alıyorum, her insana yardım ediyorlar, annemin hastalığı gibi olanları ben iyileştirecem” (Görüşme-48)

“Öğretmenler her şeyi bildikleri için onlar gibi olmak istiyorum.” (Görüşme-62)

“Öğretmenimi örnek alıyorum, çok güzel giyiniyor. Maaşı var, bize ders veriyor. Onu sevdiğim için onun gibi olmak istiyorum.” (Görüşme-77)

“Polis zorda kalanlara yardım ediyor. Abim de polis olmak istiyordu ama olamadı. Ben olacam” (Görüşme-80)

“Sınıfta iki çocuğun babası polis, okula geliyorlar, bizi koruyorlar.” (Görüşme-96)

Görüşmeler sonucunda çocukların yakın çevrelerinde çoğunlukla okul ve yaşadıkları mahallelerde başarılı gördükleri kişileri rol modeli olarak benimsedikleri ve ileride bu kişilerin mesleklerini icra etmek istedikleri görülmüştür.

6.4. Görüşülen ŞNT Yararlanıcısı Çocukların Eğitim Başarı Durumları

6.4.1. Görüşülen Çocukların ŞNT'den Haberdar Olma Düzeyleri

Tablo 30: Görüşülen Çocukların ŞNT'den Yararlanıp Yararlanmadığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Alıyor	58	57,4	57,4	57,4
Almıyor	31	30,7	30,7	88,1
Bilmiyor	12	11,9	11,9	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Görüşülen çocukların % 57'si ŞNT programından yararlandığını belirtirken, % 31'i böyle bir yardım almadığını belirtmiştir. Buna göre çocukların %57'si yardımlardan ve koşullarından haberdardır. Çocukların %12'si ise programın ne olduğu ile ilgili hiçbir fikre sahip değildir. Ayrıca bilgi sahibi olmama durumu daha çok küçük çocuklarda söz konusudur. Fakat görüşmelerin yapıldığı okullarda ŞNT takibini yapan müdür yardımcılara, ŞNT hak sahibi olan çocuklardan bazılarının ŞNT yardımını almadıklarını veya haberdar olmadıklarını belirtmelerinin nedeni sorulmuştur. Bu soru karşısında bazı çocukların yoksul olmaktan dolayı durumlarını ifade etmekten çekindikleri ve yardımı aldıklarını söylemek istemeyecekleri belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında çocuk görüşmecilerin çoğundan oldukça kısa cevapların alınması ve yardım koşullarını ifade etmekten kaçınmaları da bu bulguyu destekleyen gözlemlerdir. Bu sonuçlarla birlikte ŞNT çocukların % 42'sinin yardımlardan haberdar olmaması, programın etkililiği açısından olumsuz bir göstergedir. Bu durumun program yürütücülerinin yetersizlikleri ve yararlanıcı sayılarının sınırlandırılmasının bir sonucu olduğu ileri sürülebilir. Aslında ŞNT programı 2002'den beri Dünya Bankası fonuyla yürütülmüştür fakat 2007 yılının ilk aylarında bu fon desteği sona ermiştir. Programın başarılı olması nedeniyle Türk Hükümeti bütçe desteği ile yürütülme kararı alınmıştır. Ancak ŞNT programına sınırlı kaynakların ayrılması, yararlanıcı sayılarının da sınırlı tutulmak istenmesine yol açmış ve programın devamı ve program hakkında bilgilerin yaygınlaştırılmak istenmemesi bunda etkili olmuştur. Nitekim çalışmanın yapıldığı okullarda okul müdür ve müdür yardımcılarının dışında sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin bilgilerinin olmadığı da gözlemlenmiştir.

Tablo 171: Görüşülen Çocukların Herhangi Bir Eğitim Bursu Alıp Almadığı İle Çocukların Yaşı Arasındaki İlişki

			Görüşülen kişinin yaşı			Toplam
			7-9	10-12	13-15	
Görüşülen kişinin herhangi bir eğitim bursu alıp almadığı	Alıyor	Sayı		30	28	58
		Çocuğun ŞNT Yardımı Alıp Almadığı İçindeki %		51,7%	48,3%	100,0%
		Yaş İçindeki %		61,2%	65,1%	57,4%
		Toplam %		29,7%	27,7%	57,4%
	Almıyor	Sayı	4	14	13	31
		Çocuğun ŞNT Yardımı Alıp Almadığı İçindeki %	12,9%	45,2%	41,9%	100,0%
		Yaş İçindeki %	44,4%	28,6%	30,2%	30,7%
		Toplam %	4,0%	13,9%	12,9%	30,7%
	Bilmiyor	Sayı	5	5	2	12
		Çocuğun ŞNT Yardımı Alıp Almadığı İçindeki %	41,7%	41,7%	16,7%	100,0%
		Yaş İçindeki %	55,6%	10,2%	4,7%	11,9%
		Toplam %	5,0%	5,0%	2,0%	11,9%
Toplam		Sayı	9	49	43	101
		Çocuğun ŞNT Yardımı Alıp Almadığı İçindeki %	8,9%	48,5%	42,6%	100,0%
		Yaş İçindeki %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Toplam %	8,9%	48,5%	42,6%	100,0%

Yardımdan haberdar olanların çoğunluğu 10-12 ve 13-15 yaş grubunda toplanmıştır. Bir başka ifadeyle küçük yaştaki yararlanıcılar ŞNT'den haberdar değildirler.

Ayrıca aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi araştırma verileri farkındalık düzeyinin kız ve erkek çocuklarda eşit düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 182: Görüşülen Çocukların Herhangi Bir Eğitim Bursu Alıp Almadığı İle Çocukları Cinsiyeti Arasındaki İlişki

			Görüşülen kişinin cinsiyeti		Toplam
			Kadın	Erkek	
Görüşülen kişinin herhangi bir eğitim bursu alıp almadığı	Alıyor	Sayı	29	29	58
		Çocuğun ŞNT Yardımı Alıp Almadığı İçindeki %	50,0%	50,0%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	52,7%	63,0%	57,4%
		Toplam %	28,7%	28,7%	57,4%
	Almıyor	Sayı	17	14	31
		Çocuğun ŞNT Yardımı Alıp Almadığı İçindeki %	54,8%	45,2%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	30,9%	30,4%	30,7%
		Toplam %	16,8%	13,9%	30,7%
	Bilmiyor	Sayı	9	3	12
		Çocuğun ŞNT Yardımı Alıp Almadığı İçindeki %	75,0%	25,0%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	16,4%	6,5%	11,9%
		Toplam %	8,9%	3,0%	11,9%
Toplam		Sayı	55	46	101
		Çocuğun ŞNT Yardımı Alıp Almadığı İçindeki %	54,5%	45,5%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	100,0%	100,0%	100,0%
		Toplam %	54,5%	45,5%	100,0%

ŞNT yardımı aldığını ifade eden görüşmecilere, ŞNT'nin okul başarılarını etkileyip etkilemediği sorulduğunda % 17'si başarısını artırdığını, % 41'i başarısında herhangi bir değişim olmadığını belirtmiştir. Buna göre araştırma verileri “*ŞNT yardımları, yoksul çocukları bilinçlendirerek okul başarılarını artırmaktadır*” şeklinde oluşturulan birinci araştırma hipotezini yanlışlamaktadır. Nitekim ŞNT programı ŞNT'yi bilen çocukların ancak %17'lik bir gurubunun okul başarılarını artırmıştır. Bir başka ifadeyle ŞNT yardımlarının koşullarını bilen grup içinde bu yardımların % 29'luk bir oranla okul başarısını artırdığı ifade edilmiştir.

Tablo 193:Görüşülen Çocuklar ŞNT'den Yararlanıyorsa Okul Başarısına Etkisi

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Başarıyı arttırdı	17	16,8	29,3	29,3
Herhangi bir değişiklik olmadı	41	40,6	70,7	100,0
Toplam	58	57,4	100,0	
Cevapsız	43	42,6		
Toplam	101	100,0		

Benzer olarak aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi çocukların % 71'i yardımları almasalar da ailelerinin kendilerini okula göndereceğini belirtilmiştir. Bir önceki tablonun sonuçlarına paralel olarak % 27'lik ŞNT yararlanıcısı çocuk ise, ŞNT yardımı olmadan ailelerinin kendilerini okula göndermeyeceği yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum mutlak yoksulluk düzeyindeki ailelerin eğitime verdikleri önemle açıklanabilir. Halen eğitim, kent yoksulları için olumlu bir işlevle sahip olmakla birlikte yoksul aileler için bir gelecek umudu taşımaktadır.

Tablo 204: Görüşülen Çocuklar ŞNT Alamazsa Ailesinin Okula Gönderip Gönderemeyeceği

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Gönderebilir	42	41,6	71,2	71,2
Gönderemez	16	15,8	27,1	98,3
Fikrim yok	1	1,0	1,7	100,0
Toplam	59	58,4	100,0	
Cevapsız	42	41,6		
Toplam	101	100,0		

6.4.2. Görüşülen Çocukların Çalışma Durumları

ŞNT yardımlarının temel amaçlarından biri yoksul aile çocuklarının çalışmasının önlenmesi ve eğitim sürecinde kalarak başarılarının artırılmasıdır. Buna bağlı olarak görüşülen çocukların çalışma durumları sorgulandığında, tamamı görüşmenin yapıldığı dönemde çalışmadığını belirtmiştir. Görüşülen çocuklara daha önce çalışıp çalışmadığı sorulduğunda ise % 22'si çalıştığını belirtmiştir.

Tablo 215: Görüşülen Çocukların Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İle Çocukların Yaşı Arasındaki İlişki

			Görüşülen kişinin yaşı			Toplam	
			7-9	10-12	13-15		
Görüşülen kişinin ev geçimine katkı sağlamak için daha önce çalışıp çalışmadığı	Evet çalıştım	Sayı		7	15	22	
		Çocuğun Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İçindeki %		31,8%	68,2%	100,0%	
		Yaş İçindeki %		14,3%	34,9%	21,8%	
		Toplam %		6,9%	14,9%	21,8%	
	Hayır çalışmadım	Sayı	9	42	28	79	
		Çocuğun Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İçindeki %	11,4%	53,2%	35,4 %	100,0%	
		Yaş İçindeki %	100,0%	85,7%	65,1%	78,2%	
		Toplam %	8,9%	41,6%	27,7%	78,2%	
	Toplam		Sayı	9	49	43	101
			Çocuğun Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İçindeki %	8,9%	48,5%	42,6%	100,0%
		Yaş İçindeki %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		Toplam %	8,9%	48,5%	42,6%	100,0%	

Çalışan çocukların % 7'sini 10-12 yaş grubu oluştururken % 15'ini ise 13-15 yaş grubunda yer alan çocuklar oluşturmaktadır. ŞNT'nin amaçlarından birisi yoksul aile çocuklarının tamamen çalışma yaşantısından uzaklaştırmaktır. Buna göre daha önce çalışmadığını belirten çocukların oranına bakıldığında, görüşülen çocukların dörtte üçünden fazlasını oluşturdukları görülmekle birlikte görüşme sırasında çalışan çocuklar, halen okul sonrası, hafta sonları ve yaz tatillerinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sallan Gül ve diğerlerinin³⁷⁷ çalışmasında da belirtildiği gibi ŞNT yardımları bazı çocukları çalışma yaşantısından uzak tutamamakta, çocuk emeği yoksul çocuklar için bir gelir kapısı olarak görülmektedir. Bu nedenle ikinci hipotez *“ŞNT yardımı alan çocuklar gelir getirici herhangi bir faaliyetle uğraşmamaktadırlar.”* hipotezi doğrulanmaktadır.

Daha önce çalışan çocukların ne iş yaptıkları sorulduğunda ise mendil satıcılığı, simit satıcılığı, boyacılık, çiçek satıcılığı ve bakkal yamağı, çaycılık vb. işlerde çalışmış oldukları öğrenilmiştir. ŞNT yardımı alan çocukların eğitim çağında sadece okul sürecinde kalarak başarılı olmaları hedeflenmektedir. Ancak bu

³⁷⁷ Sallan Gül vd. a.g.e., s.15.

çalışmada da saptandığı gibi çocukların yaklaşık % 22'si yani her beş çocuktan biri daha önce çalıştığını ve ara sıra da olsa çalışmaya devam ettikleri görülmektedir.

Görüşülen çocukların çalışmalarının okul başarılarını etkileyip etkilemediği sorusuna verdikleri cevapların tamamında, derslerini etkilemediği yönünde olmuştur. Çünkü çocuklar hafta sonu (% 11) ya da yazın çalıştıklarından (%10) derslerini etkilemediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 226:Görüşülen Çocukların Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İle Çocukların Cinsiyeti Arasındaki İlişki

			Görüşülen kişinin cinsiyeti		Toplam
			Kadın	Erkek	
Görüşülen kişinin ev geçimine katkı sağlamak için daha önce çalışıp çalışmadığı	Evet çalıştım	Sayı	6	16	22
		Çocuğun Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İçindeki %	27,3%	72,7%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	10,9%	34,8%	21,8%
		Toplam %	5,9%	15,8%	21,8%
	Hayır çalışmadım	Sayı	49	30	79
		Çocuğun Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İçindeki %	62,0%	38,0%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	89,1%	65,2%	78,2%
		Toplam %	48,5%	29,7%	78,2%
Toplam		Sayı	55	46	101
		Çocuğun Ev Geçimine Katkı Sağlamak İçin Daha Önce Çalışıp Çalışmadığı İçindeki %	54,5%	45,5%	100,0%
		Cinsiyet İçindeki %	100,0%	100,0%	100,0%
		Toplam %	54,5%	45,5%	100,0%

Eve katkı sağlamak için çalışanların % 6'sı kız çocuklarından, % 16'sı erkek çocuklardan oluşmaktadır. ŞNT programının yararlanıcı ailelere sunduğu koşullardan biri olan “çocukların okula devamlarının sağlanması” koşulunun görüşülen Ş"NT yararlanıcısı çocuklar ve aileleri tarafından yerine getirildiği görülmektedir. Çalışan çocukların çalışma durumlarının okul başarıları yanında okula devam durumlarını etkileyip etkilemediğine bakıldığında, çalışmalarının okullarına devamsızlıklarını da etkilemediği görülmektedir. Çalışan çocuklar dışında kalan görüşmecilerin % 78'inin okula devamsızlık gibi (hastalık vb olağanüstü durumlar dışında) bir durumlarının

olmadığı, okul müdür yardımcıları tarafından da ifade edilmiştir. Müdür yardımcılarının bir kaçının bu konu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Bu civarda okula göndermeme gibi bir sorunla karşılaşmadığımız için devamsızlık gibi bir sorun da yaşamadık. Artık Ankara gibi bir yerde aileler ne kadar eğitimsiz olsalar da eğitimin önemini kavramış durumdadır. Fakat yine de yoksul ailelerin çocuklarını okula daha rahat gönderebilmeleri için maddi bakımdan desteklenmesi gerekiyor. Az da çocuklarını olsa çalıştıran aileler var, yardım verilmediği takdirde çocuklarını çalıştırmayı seçebilirler.” (A., İlköğretim Okulu)

Bir başka müdür yardımcısı da,

“Devamla ilgili bir sorunumuz yok, devamsızlık yapan belirli öğrenciler var, onlar da ya çalıştıkları için ya da sokaklarda gezdikleri için, ailesi en sorumsuz olan çocuklar problemlili aileler oluyorlar. Buna çok da müdahale edemiyoruz. Yardım alan aileler de takip edildiklerini biliyorlar, istemeseler de çocuklarını gönderiyorlar.” (A.M.P., İlköğretim Okulu)

Benzer biçimde bir başka okulun müdür yardımcısı da ŞNT yararlanıcısı olan öğrencilerin devam ve başarı konusunu şöyle açıklamaktadır.

“...Çocukların devalılığının sağlanmasında iyi etken, çünkü aileler parayı aldıkları için çocuklarının okula devamını bir şekilde sağlıyorlar. Şu ana kadar çocuğunu okula göndermeyen bir aile ile karşılaşmadık. Devam takibini biz yapıyoruz, vakfa götürüyoruz, bu denetimde aile içinde bir otokontrol sağlıyor.” (O. İlköğretim Okulu)

Görüşülen çocuklara “okuluna ara verip vermediği” sorulduğunda ise % 2’si ara verdiğini, % 98’i ise hiç ara vermediğini belirtmiştir. Okuluna ara veren iki kişinin ara verme sebebine bakıldığında bir kişinin hastalık, bir diğerrinin de maddi yetersizlikleri neden olarak ileri sürdüğü görülmüştür. Bu verilerde göstermektedir ki aileler yoksul olsalar da çocuklarının eğitimde kalmasını sağlamaya çalışmaktadırlar.

6.5. Görüşmelerin Nitel Değerlendirilmesi

6.5.1. ŞNT Yararlanıcısı Çocukların Yoksulluk Algılarının Kategorik Değerlendirilmesi

ŞNT yararlanıcısı çocukların nicel verilerinin değerlendirildiği bölümde ortaya konulduğu gibi yoksulluğa ilişkin algılar yaş kategorileri düştükçe azalmaktadır. Bu nedenle kategorilerin içine alınan ifadeler algılama düzeylerinin daha gelişmiş olduğu çoğunlukla 6-8. sınıf öğrencilerinin ifadelerini içermekte ve görüşmecilerin yaklaşık % 30'unu oluşturmaktadır. ŞNT yararlanıcı çocuklara ait verilerin nitel değerlendirilmesinde temel amaç, çocukların öznel yoksulluk algılarını sorgulamaktır. Buna göre çocuklara ait ifadeler beş kategoride değerlendirilmektedir. Söz konusu kategoriler ise şunlardır; mevcut durum ve genel olarak yaşama ilişkin algılar, yoksulluk yardımı algısı ve nedenlerine ilişkin ifadeler, yardımlara duyulan ihtiyaç ve nedenlerine ilişkin ifadeler, gelecek ve beklentilere ilişkin ifadeler, zenginlik ve yoksulluk ayrımına ilişkin algılamalar.

MEVCUT DURUM VE GENEL OLARAK YAŞAMA İLİŞKİN ALGILAR		
GÖRÜŞME	CÜMLELER	YORUM
8	<i>Bizim mahalle, fakir insanların oturduğu bir yer.</i>	Oturulan mekân=yoksul insan algısı
5	<i>Etrafımızdaki herkes fakir bizim gibi ama ilerideki evlerde zenginler var.</i>	Zengin yoksul ayrımının mekâna yansımaları, biz ve ötekinin kurgulanışı
17	<i>Mahallede zengin yok da çoğu kinin evi oldu. Evi olmayan fakirler de var.</i>	Herkesin yoksul olduğu kanısı içinde, evi olan yoksul ve evi olmayan yoksulun ayrıştırılması.
34	<i>Mahallemizde fakirler çok, doğudan gelenler çok. Bazılarının evlerinin yerine güzel villalar yaptılar onlar zengin oldular</i>	Biz ve öteki ayrımında, yoksul çoğunluğa karşı villa sahibi azınlık zengin ve yoksulluğun bölgesel boyutuna yapılan vurgu (gecekondu yerine yapılan binaların villa olarak kabulü)
22	<i>Burada orta dereceli insanlar var.</i>	Yoksulluğun reddedilişi, kimse yoksul değil o halde biz de yoksul değiliz mesajı. (gecekondu mahallesinde)
25	<i>Herkes aynı kötü durumda.</i>	İstisnasız herkesin yoksul olduğu mekân algısı
30	<i>Buralarda orta da var, fakir de var.</i>	İkili bir sosyo-ekonomik sınıf algısı

36	<i>Oturduğumuz yerde fakir insanlar var</i>	Oturulan mekân=yoksul insan algısı
	<i>Fakir oluyoruz.</i>	Tereddütsüz yoksul olduklarının kabulü
36	<i>Sıkıntılı oluyoruz işte, her şeyi alamıyoruz, doktora gidemiyoruz.</i>	Yoksulluk ve erişim sorununa yapılan vurgu
43	<i>Bizim evimiz yok fakiriz, kışın bize kömür getiriyorlar.</i>	Yoksul olmanın göstergesi, ev sahibi olmamak ve yardımlarla ısınmaktır.
47	<i>Fakir olmasak çalışır mıydım hiç. Fakirlerin çocukları çalışır.</i>	Eğer bir ailede çalışan çocuk varsa o aile yoksuldur. Fakir olamayan ailede çocuk çalışmaz düşüncesi.
55	<i>Az parası olanlardanız.</i>	Mahalle sakinleri arasında az parası olanlar, kategorisinin şekillendirilmesi
57	<i>Zengin değiliz ama fakir de değiliz.</i>	Zenginlikten uzak yoksulluktan ırak bir yaşam algısı
60	<i>Fakir oluruz galiba, evimiz yok, babam, bazen işe gidiyor...</i>	Yoksul olmanın göstergesi, ev sahibi olmamak ve nadiren işe giden baba figürü.
63	<i>Biz de fakiriz, komşularımız da</i>	İstisnasız herkesin yoksul olduğu mekân algısı
69	<i>Buralarda zengin olmaz ki...</i>	Zenginin kesinlikle olmadığı çevre algısı.
69	<i>Bizim gibi, bazılarının evleri kendilerinin kira vermiyorlar.</i>	Kıracı olamayanlar dışında mahalle sakinleri ile eşit bir ekonomik seviyede olma durumu
76	<i>Komşularımız var onların durumu çok kötü, babası sakat, hiç işe gidemiyorlar, deniz feneri geldi onlara eşya aldı, babasını doktora götürdüler.</i>	Biz yoksuluz ama komşumuz daha yoksul algısı. Çok yoksul algısı içine yerleştirilen işe gidemeyen sakat baba figürü
78	<i>Durumları iyi değil, bizim burada kimsenin güzel evi yok, durumları iyi olsaydı evleri apartmanlar gibi olurdu.</i>	Yoksul olmamak apartmanda oturmaktır düşüncesi ile güzel evi olmayan yoksuldur algısı
80	<i>Bizim arada sırada paramız bitince durumumuz kötü oluyor.</i>	Arada bir uğrayan yoksulluk algısı
84	<i>Bizim durumumuz çok iyi değil, ama komşularımız kadar kötü değil, komşumuz gibi benim babam hasta değil, işe gidebiliyor.</i>	Yakın çevrenin referans alınmasıyla yapılan karşılaştırma görece daha iyi bir ekonomik seviyede bulunduğu algısı.
85	<i>Biz de fakiriz, yardım alıyoruz, diğerleri gibi.</i>	İçinde bulunulan toplumsal çevre ile benzeşen yoksunluk durumu

		algısı
87	<i>Bizim durumumuz da mahaldekiler gibi kötü. Ama babam iş bulacam diyor, belki artık iyi oluruz.</i>	İçinde bulunulan toplumsal çevre ile benzeşen yoksunluk durumu
91	<i>Bizim durumumuz iyi sayılır, ama bazen istediğim şeyleri alamıyorum, para kalmıyor bazen, annem öyle diyor.</i>	Arada bir uğrayan yoksulluk algısı
91	<i>Hepsi fakir, fakir olmasalar belediye hiç birine yardım vermez.</i>	Yardım almak yoksulluğa işaret etmektedir. Yoksul olmayana yardıma verilmez bilinci
95	<i>Kötü durumu olan insanlar var, mahallede.</i>	Oturulan mekân=yoksul insan algısı
98	<i>Bilmiyorum, herkes iyi</i>	Yoksulluğun reddedilmesi
98	<i>Yani çoğu orta, fakir sayılmazlar, zengin de sayılmaz.</i>	Zenginlikten uzak yoksulluktan ırak bir yaşam algısında ortada olma durumu
99	<i>Mahallemizdekilerin çoğunun durumu iyi, iyi olmayan bizim gibi olanlar da var, yardım alıyorlar, kömür alıyorlar.</i>	Azınlıkta kalan yardım alanlar kategorisi içinde olma algısı

YOKSULLUK YARDIMI ALGISI VE NEDENLERİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCELER		
GÖRÜŞME	CÜMLELER	YORUM
5	<i>Fakiriz ondan yardım ediyorlar.</i>	Yardımların yoksul insanlara verildiğine dair farkındalık
8	<i>Sıkıntılı oluyoruz, her şeyi alamıyoruz, doktora gidemiyoruz.</i>	Sıkıntı içinde yaşamamanın anlamı, tüketememek ve sağlık hizmetlerinden yararlanamamak
11	<i>Biz okuyalım, aç kalmayalım diye yardım veriyorlar.</i>	ŞNT yardımının amacını bilen bir öğrenci örneği
17	<i>Babam hasta olduğu için, beli ağrıyor, bacakları ağrıyor, romatizması var, sırtında da bir şey var da onun adı nedir bilmiyorum, ağrıyor işte. Eşyaları zor taşıyor.</i>	Hane reisinin rahatsızlığı ve rahatsızlıktan dolayı çalışamama hali yoksulluğun ve yoksulluk yardımlarına ihtiyaç duymanın nedenidir.
20	<i>Yaa, küçük kardeşlerim olduğu için, babamın fazla işi olmadığı için yardım ediyorlar.</i>	Hane büyüklüğü ve hane reisinin düzensiz işlerde çalışması yoksulluk yardımlarına olan ihtiyacı artırmaktadır.
22	<i>Durumumuz kötü onun için, annem hasta çalışmıyor.</i>	(tek ebeveynlilik) Reisi kadın olan bir hane örneğinde annenin rahatsızlığı ve rahatsızlıktan dolayı çalışamaz hali...
29	<i>Annem olmayınca, babam da çalışmayınca veriyorlar herhal.</i>	Tek ebeveynin olduğu ve babanın çalışmadığı yoksul bir hane örneği
30	<i>Çünkü paramız az, evimiz kira</i>	Yoksul: parası az ve kiracı olan kişi yoksuldur.
31	<i>Bizim durumumuz iyi olmadığı için.</i>	Maddi olanaksızlıklar yoksulluğun nedenlerinden birisidir.
36	<i>Annem hasta olduğu için, ilaç almamız gerekiyor, üşümemesi gerekiyor.</i>	Yoksul bir hanenin özellikleri: Hasta aile üyesi, karşılanamayan sağlık giderleri ve ısınma sorunu
43	<i>Gerekıyor ondan galiba.</i>	Yardımlara duyulduğunun algılanması
47	<i>Annem çalışmadığı için,</i>	Tek ebeveynli bir hanede kadın hane reisinin işsiz olması yardım almanın nedenlerinden birisidir.
55	<i>Kışın paramız kömüre verince, başka paramız kalmıyor, devlette anneme para veriyor.</i>	Mevsime göre ihtiyaç önceliğinin değişmesi sonucunda kış aylarında hane gelirinin önemli bir kısmının ısınmak için harcanması
56	<i>Babam yanımızda olmadığı</i>	Yoksulluğun ve yoksulluk

	<i>için. Olsaydı yardım almazdık. Babam çalışırdı ama o gitti, onun yüzünden alıyoruz.</i>	yardımının nedeni: haneye gelir getiren kişinin veya babanın evi terk etmesi.
57	<i>Ev sahibi bizi evden çıkaracak, ev bulamıyoruz, yemeğimiz olmuyor.</i>	Barınma ve gıda tüketiminde yaşanan zorlukların yoksulluk yardımlarının nedeni olarak görülmesi
60	<i>Sıkıntıdayız ondan</i>	Maddi olanaksızlıklar sonucunda yardıma ihtiyaç duyulduğunun bilincinde olma durumu.
63	<i>Lazım olduğu için</i>	Yardımlara gereksinim duyulduğunun vurgulanması
69	<i>Gelen parayla annem ayakkabı almıştı ben de çok sevinmişim. Ayakkabım yeni olunca her gün siliyordum</i>	Yoksulluk yardımlarından duyulan mutluluğun ifade edilmesi. Yardımlarla edinilmiş kişisel bir eşyaya gösterilen itina, yardımlara karşı duyulan memnuniyetin işareti olarak düşünülebilir.
76	<i>Babam çalışmadığında yardım alıyoruz. O zaman üzüliyorum, beni okula göndermeyecek diye korkuyorum.</i>	Yoksulluğun yarattığı üzüntü ve korku duygusunun dillendirilmesi. Hane reisinin işsiz kalmasından duyulan üzüntü, eğitimsiz kalınacağı endişesini yaratmaktadır.
76	<i>Yardımlar geldiğinde arkadaşlarım diyor işte, sen her şeyi alıyorsun, biz niye almıyoruz, yeni bir şeyimi görünce diyorlar böyle. Neler geldi diyorlar. Ben de açıkçası gelen eşyaları söylüyorum onlara, utanılacak bir şey yok!</i>	Yardımlar üzerine yapılan çocukça bir sohbette yoksul olmanın ya da yardım alıyor olmanın, utanılacak bir şey olmadığının algılanması.
78	<i>Kendimizin olsun isterdim, paramız olsun, dedem de göndermesin iyi olurdu.</i>	Yardımlara ihtiyacın duyulmadığı bir yaşam dileği ile yoksulluk yardımlarının verdiği üzüntünün ifade edilmesi.
80	<i>Üzüyor yani, biraz üzüyor. Biraz sanki başkaları yardım ediyor gibi oluyor, zor oluyor o da.</i>	Biz ve öteki ayrımında, ötekinin yardım eden konumunda olmasından duyulan üzüntü.
80	<i>İnsanın zoruna gidiyor ama kimisinde iyi oluyor. Ulusta, Kızılay'da bazı elbise satan yerler bize elbise veriyorlar, çok güzel oluyor onlar.</i>	Yoksulluğun çocuk dünyasında yarattığı duygu karmaşası. Yardım edilmesinden duyulan hoşnutsuzlukla yeni bir elbise sahibi olmanın verdiği sevincin karışması
84	<i>Bize para verdiklerinde</i>	Yoksul olmanın en çok üzdüğü

	<i>üzülüyorum. Kirayı verme zamanında da.</i>	iki anın matematiği Başkasından gelen para + başkasına giden para = Yoksulluk
85	<i>Babam yok diye üzülüyorum, babam olmayınca paramız az</i>	Babanın yokluğunun yarattığı psikoloji ve babanın yokluğuyla gelen yoksulluk psikolojisi
87	<i>Üzülüyorum herkes durumumuzun kötü olduğunu biliyor. Muhtaç gibi olmak istemiyorum</i>	Yoksulluk yardımlarıyla deşifre olan muhtaçlığın/yoksulluğun çocuk ruhunda açtığı yara.
87	<i>Aidat parası istediklerinde, babam para yok demişti. Öğretmen kızdı ben de bi şey demedim.</i>	Okul ihtiyaçlarına cevap veremeyen aileye öğretmen tepki vermesi sonucunda yoksulluğun ve eğitim sisteminin arasında kalmışlığı simgeleyen çocuk görünümü.
91	<i>Biz taşındığımızda annem soba yakmak istemişti, kömürümüz azdı, baca da çekmemiştii, çok üşümüştük, o zaman üzülmüştüm.</i>	Kış aylarında yaşanan çaresizliğin ifadesi.
91	<i>Beden hocası hep para istiyor, getirmeyince kızıyor, vermeyince kötü oluyor.</i>	Okul ihtiyaçlarına cevap veremeyen aileye öğretmen tepki vermesi sonucunda yoksulluğun ve eğitim sisteminin arasında kalmışlığı simgeleyen çocuk görünümü.
92	<i>Paramız 750 milyon olsaydı daha iyi olurdu, yeter artardı bile.(6 kişilik bir hanede yaşayan çocuğun sözleri)</i>	750 YTL hayali ile sona eren yoksulluk algısı.
92	<i>Babam işe gitmediğinde üzülüyorum, keşke hep iş olsa diyorum. Babam da üzülünce gidip yatıyor.</i>	Hane reisinin işsizlik karşısında yaşadığı psikolojinin çocuğa da yansması.
95	<i>Üzülüyorum, babamın daha çok para kazanmasını istiyorum.</i>	Daha iyi bir gelire sahip olma ve daha iyi bir ekonomik düzeyde olma isteği
98	<i>Para veriyorlar diye seviniyorum. Fakir olunca soğuk olduğunda, kömürümüz olmadığında üzülüyorum.</i>	Yoksulluğun yarattığı ısınma probleminden duyulan üzüntü ve ŞNT yardımının yarattığı sevincin ifade edilmesi.

YARDIMLARA DUYULAN İHTİYAÇ VE ÖNEMİNE İLİŞKİN İFADELER		
GÖRÜŞME	CÜMLELER	YORUM
3	<i>Soğuk olunca.</i>	Kış aylarında yardımlara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.
11	<i>Evimizde yiyecek kalmadığında keşke yardım gelse diyorum, babamın çalışmadığı günlerde de diyorum.</i>	Hane reisinin işsiz kaldığı dönemlerde yardımlara duyulan ihtiyaç artmaktadır.
17	<i>Bazen paramız kalmayınca, dedem geç gönderdiğinde ihtiyaç duyuyoruz.</i>	Akrabadan maddi gelen desteğin geciktiği zamanlarda maddi sıkıntıların yoğunlaşması
22	<i>En çok kira için gerek oluyor. Elektrik, su için.</i>	Barınma, elektrik ve su gibi temel ihtiyaçların bedellerinin ödenme dönemlerinde yardımların önemi artmaktadır.
25	<i>En çok bayramlarda, hem elbise alamıyoruz hem canım o zamanlar baklava istiyor.</i>	Yoksul aileler için bayramlık ve baklava lüks harcama olabilmektedir. Yardımların önemi bu dönemde artmaktadır.
29	<i>Babama iş vermediklerinde, benden kimse mendil almadığında daha çok gerek oluyor.</i>	ŞNT yardımından yararlanan ve aynı zamanda çalışan bir çocuk örneği. Mendil satamadığı ve babanın işsiz kaldığı zamanlarda yardımlara daha çok gereksinim duyulduğunun belirtilmesi.
34	<i>Yemekliğimiz bitince annemin başı döndüğünde, bakkala gidemiyor yardım olsa annem gitmez.</i>	Yoksul bir hanede çocuk gözüyle gıda yardımlarının önemine ilişkin sözler.
36	<i>Yiyecek ekmek olmadığında, annem hasta olduğunda</i>	Yoksul bir hanede çocuk gözüyle gıda yardımlarının önemine ilişkin sözler.
43	<i>Babam işe gitmediğinde, yardımların gelmesini istiyorum.</i>	Hane reisinin işsiz kaldığı dönemlerde yardımlara duyulan ihtiyaç artmaktadır.
55	<i>Babam çalışmadığında daha çok gerekiyor. O zaman paramız kalmıyor.</i>	Hane reisinin işsiz kaldığı dönemlerde yardımlara duyulan ihtiyaç artmaktadır.
56	<i>İyi oluyor, annem para aldığı anda pazara gidiyor. Güzel yemek oluyor evde.</i>	ŞNT yardımıyla yoksulun sofrasının zenginleşmesi ile ŞNT'nin çocuklar için önemine yapılan vurgu.
57	<i>Yararlı oluyor, okula geldiğimizde bazen harçlığımız oluyor, kömür veriyor yakıyoruz.</i>	ŞNT'nin kullanım alanlarından birisi, okul harçlığıdır.

63	<i>Önemli, başkalarının bize yardım ettiğini düşününce üzülmiyorum, ben de işim olduğunda başkalarına yardım edecem diyorum.</i>	Yardımların önemli olduğu ve aynı zamanda üzüntü veren bir durum olduğu vurgulanmaktadır. Yoksulluğun sona erdiği günlerin geleceğine duyulan inanç ve yardım eden kişi konumunda olunacağına dair ‘kendi keline verilmiş bir söz.’
76	<i>Yani önemli ama olmasaydı daha iyi olurdu.</i>	Yoksulluk yardımlarının önemli olduğunun düşünülmesine karşın, yardım edilen kişi olmak istememe durumu.
78	<i>Yardım etmeleri iyi oluyor galiba, bir şeyler alınır, yiyecek verdiklerinde bakkaldan almamız gerekmez.</i>	Yardımlar aile bütçesine katkı sağladığı için önemsenmekte
80	<i>Yardımlar yararlı, bazı ihtiyaçlarımızı babam almayınca yardım olunca yararlı oluyor.</i>	Hane reisinin olmadığı durumlarda yardımlar geçinebilmeyi kolaylaştırmaktadır.
84	<i>Yardım etmeleri önemli ama verilince de insanın gücüne gidiyor.</i>	Yoksulluk yardımlarının önemli olduğunun düşünülmesine karşın, yardım edilen kişi olmak istememe durumu.
85	<i>Yardım da vermeseler kışın ne yaparız, yararlı oluyor.</i>	Kış aylarında artan yardım ihtiyacının öne çıkarılması.
87	<i>Yararlı oluyor, evimizdeki eksik olan şeyleri veriyorlar, para veriyorlar, kömür veriyorlar, elbise veriyorlar.</i>	Ayni ve nakdi yardımların alındığının ifade edilmesiyle yardımlara duyulan gereksinimin açıklanması.
91	<i>Yararı oluyor, masrafımızı karşılıyor, okula gönderiyor babam bizi.</i>	ŞNT’nin amacının gerçekleştiğine dair bulgu
95	<i>İyi oluyor, önemli paramız az olduğu için. Ama olmasaydı keşke, kendimizin paramız olsaydı.</i>	Yoksulluk yardımlarının önemli olduğunun düşünülmesine karşın, yardım edilen kişi olmak istememe durumu.
95	<i>Benim bir hafta kazandığım para kadar veriyorlar galiba. Annemin elinde de parası oluyor.</i>	Bir haftalık çocuk emeğinin karşılığı bir aylık ŞNT ödemesiyle eş değer olarak ifade edilmiştir. ŞNT’nin yoksul haneler için önemine yapılan vurgu.
98	<i>Yardımlar önemli, sıkıntıda olunca iyi oluyor ama üzücü.</i>	Yoksulluk yardımlarının önemli olduğunun düşünülmesine karşın, yardım edilen kişi olmak istememe durumu.

GELECEK VE BEKLENTİLERE İLİŞKİN İFADELER		
GÖRÜŞME	CÜMLELER	YORUM
5	<i>Daha zengin olmak isterim</i>	
8	<i>Hasta olunca doktora gidebileceğin kadar para olsa yeter daha fazlasına gerek yok.</i>	Sağlık giderlerini karşılamakla yetinilecek bir hayat isteği. (ailede rahatsız olan birinin varlığına ve karşılanamayan sağlık giderlerine işaret ediliyor.)
11	<i>Okuyabilecek kadar paramız olsa yani evin, araban olmasa önemli değil.</i>	Eğitim hayatının ekonomik risklerden etkilenmeyeceği kadar bir gelire sahip olabilmekten fazlasını düşünmeme. Eğitimin değerinin gayrimenkullerden daha çok önemsendiğini anlatan bir ifade
19	<i>Biraz daha çok paramız olmasını isterdim. Zengin olmak o kadar da önemli değil, ekmeğinin yiyeceğinin olması yeter.</i>	Yeterince gıda tüketememenin sonucunda zengin olmaktan öte yiyecek tüketimine verilen önem
22	<i>Her şeyi kendimiz alsak, güzel evimiz olsa...</i>	Yardımlar olmadan yaşamak ve gecekonduların hemen yanından gökyüzüne uzanan apartmanlardan birine sahip olabilme dileği.
25	<i>Ben Okuyarak zengin olacam</i>	Eğitimin gelecekte iyi bir yaşam sağlayacağına olan güven.
30	<i>Zengin olsaydık, şimdi çalışmama gerek kalmazdı.</i>	Zengin aile çocuklarının çalışmadığının ama yoksul aile çocuklarının çalışmak zorunda kalışının bilincinde olma durumu.
34	<i>Bazıları bana sen çok fakirsin, güzel şeylerin yok diyor. Kimisi sen dilenciye benziyorsun diyorlar. Ben de o yüzden orta olmak istiyorum.</i>	Dış görünüşünden dolayı eleştirmek daha iyi bir düzeyde yaşama isteğine sevk etmektedir.
36	<i>Şimdiden daha çok paramız olsun isterdim ama çok değil. Çünkü annemle babamın arası bozulur. Yani zengin olunca babaları hep dışarıda oluyormuş, sonra da kavga ediyorlar, araları bozuluyor, çocuklar da üzülüyor.</i>	Zengin olmaya yüklenen olumsuz anlam: İstenen tek şey, sahip olunan ekonomik düzeyden biraz daha fazlası ama çok fazlası değil. Zengin olmak ile aile huzurunun bozulacağı düşünülmektedir.
43	<i>Bilmem istemezdim galiba. Zengin olanlar arkadaşlarını</i>	Zengin olmaya yüklenen olumsuz anlam: Geçmiş

	<i>unutuyor, çok değişiyorlar. Ben değişmem ama zengin olmak insanı değiştiriyor diyorlar, annemler, diğer kadınlar...</i>	yaşantıdaki insanları unutup farklı bir kişilik oluşturmaya neden olabilmektedir.
47	<i>İşim olduğu zaman yiyecek şeyler alırım, pazara gidip muz alırım, elma alırım, tavuk alırım. Paramı anneme veririm.</i>	Yoksul bir ailenin alamadığı gıda ürünlerini tüketme hayali
55	<i>Param olsa ilk önce annemin hastalığı vardı, işte onu yapardım, hastaneye götürürdüm. Ne masraflar gerekiyorsa onu alırdım, evin ihtiyacı filan, babamın hastalığı için kullanırdım.</i>	Maddi olanağa sahip olduğunda gerçekleştirilmek istenen şeyler arasında birinci öncelik, anne ve babanın sağlık hizmetlerine erişebilmelerini sağlamak, ikinci öncelik evde ihtiyaç duyulan tüketim ürünlerini alabilmektir.
56	<i>İşe girdiğimde ev alırım önce, evin eşyalarını alırım</i>	Kendilerine ait bir ev ve ev eşyası öncelikli ihtiyaç olarak görülmektedir.
63	<i>Paralarımı toplayıp, ev alıp sonra kendime araba alacam.</i>	Kendilerine ait bir ev ile araba alma hayali...
65	<i>Güzel bir elbise alırım. Zenginlerinki gibi, onların çok güzel elbiseleri var. Evdeki herkese alırdım.</i>	Kendi kıyafetlerini beğenmeme durumundan kaynaklanan, güzel kıyafet sahibi olabilme özenti
69	<i>Anneme elbise almak isterim, az var ama annemin elbiseleri çirkin, güzellerinden alırım.</i>	Öncelik anneyi çirkin elbiselerden kurtarmak. Yoksulun elbisesi çirkindir algısı.
76	<i>Maaşımı biriktirip ev alırım annem bir evim olsaydı der, onlara ev alırdım.</i>	Anne hayalini gerçekleştirebilme hayali
78	<i>Evimize eşya alırım, anneme ilaç alırım, buzdolabı alırım evdeki çok eski.</i>	Ev eşyası ve sağlık hizmetlerinden yararlanabilme önceliği
80	<i>Kendimi çok düşünmüyorum ailemi düşünüyorum. Onlara ne isterse onu alırım.</i>	İstekler sıralamasında aile üyelerinin istekleri kendi isteklerinin önüne geçmiştir.
	<i>Eve yiyecek alırım.</i>	Gıda tüketimi önceliği
84	<i>Kardeşimin ihtiyaçlarını alırım. Ona bebek alırım.</i>	İstekler sıralamasında aile üyelerinin istekleri kendi isteklerinin önüne geçmiştir.
85	<i>Ev alırdık, annem rahat ederdi, ısınırdık.</i>	Annenin rahat edebilmesi için barınma ve ısınmaya yönelik isteğin ifade edilmesi

87	<i>Kardeşime takma bacak alırdık, sakatlığı kalmazdı.</i>	Sağlık sorunlarıyla boğuşan bir ailede çocuğun kendisinden önce kardeşi için bir şeyler yapabilme hayali.
91	<i>Kendime yeni elbiseler alırım, ayakkabı alırım. Masamız yok, teybimiz yok, televizyonumuz bozuk, yüksek yatak istiyorum o yok.</i>	Yeni kıyafetler, olmayan eşyalar alabilme isteği.
56	<i>Okula gidip meslek sahibi olacam, Atatürk gibi başarılı olacam. Ailemi seviyorum, onları kurtaracam.</i>	Eğitim ile ailesini yoksulluktan çıkarma umudunun varlığı

ZENGİNLİK VE YOKSULLUK AYRIMINA İLİŞKİN ALGILAMALAR		
GÖRÜŞME	CÜMLELER	YORUM
3	<i>Yiyecek her şeyi olan, çok parası olan zengindir, yiyecek şeyleri az olan, parası olamayan fakirledir. Onlar istediklerini alamadıkları için çok üzgünler.</i>	Tüketebilen kişi zengindir, tüketemeyen yoksuldur algısı.
8	<i>Fakirlik zor bir şey, ev kira olunca, okul parası de üstüne gelince kötü bir şey oluyor.</i>	Yoksul olmanın zorluğu geçinememektir algısı.
11	<i>Allah herkese aynı parayı vermiyor, bazılarını fakir yapıyor, bazılarını zengin yapıyor, bir şey yapılamaz ki, bizim elimizde değil.</i>	Kadercilik; Yoksulluk da zenginlik de bir kaderdir algısı.
17	<i>Zenginlik o kadar önemli değil. Zenginlerin mesela, evi olur, ne lazımsa alabilirler. Gerektiğinden çok parası oluyor.</i>	Zengin olan insan her istediğini alabilir ama yine de bunların bir önemi yok düşüncesi.
19	<i>Yoksul olmak üzüntü veren bir şeydir, yoksul olunca insan evine gıda alamıyor en çok da bu üzüntü veriyor.</i>	Temel gıda maddelerini tüketme yoksunluğunun yarattığı duygu: üzüntü
20	<i>Zengin olsam kimsesiz çocuklara bağış yapmak isterim</i>	-Zengin olan insanların yoksul insanlara yardım etmesi gerektiği vurgusu. -Yoksul bir çok olanaktan yoksun olsa da gönlü zengindir vurgusu.
22	<i>İyi bir şey zenginlik, istediğin her şeyi alabiliyorsun, gitmek istediğin her yere gidebiliyorsun. Zengin olanların evleri, şirketleri, arabaları vardır.</i>	Medyanın yansıttığı zengin kişi (şirket sahibi, arabası olan, her yere gidebilen) imajının içselleştirilmesi
25	<i>Zenginler kimsenin içinde mahcup kalmıyor. İnsan kendini iyi hissediyor.</i>	Toplumsal yaşamda yoksul insanın kendi mahcup görmesine karşılık zengin insan kendine güvenli kişidir algısıyla dışlanmışlık hissinin yansıtılması
29	<i>Fakirlik üzüntülü bir şeydir. Ev sahibi kirayı getir dediğinde evdeki herkes sıkıntılı oluyor tabi.</i>	Borç yükünün yoksul aile üzerinde yarattığı gerginliğin ifade dilmesi.
30	<i>Fakir olunca evin kira oluyor, kirayı ödeyemiyorsun.</i>	Kira bedellerinin ağır yükünün bir başka ifadesi.
31	<i>Fakir olmak zor. Fakirler birbirini daha iyi anlıyor, yardım etmek istiyor ama paraları olmayınca sadece acıyorlar birbirlerine.</i>	Yoksulun dostu yine yoksuldur. Çaresizliklerin paylaşımı. Acınacak durumda olma duygusunun yansıtılması.

34	<i>Zenginler çok cimri, hiç mendil için paralarına kıymıyorlar. Ne olur ki iki mendil alsalar, biz de ekmek parası kazanırız, onların da mendilleri olur.</i>	Yoksul olmayanın cimri olarak algılanması. Bir paket mendil ile karşılıklı yarar sağlama algısı.
36	<i>Zengin olanlar hiç bizim derdimizi düşünmüyorlar, çok havahılar yani.</i>	Ateş düştüğü yeri yakar, kimse kimsenin umurunda değil algısı.
43	<i>Bir bakıyorsun zengin birini görüyorsun. Seviniyorsun, diyorsun hah şimdi çok mendil alır, daha çok para verir. Ama bakıyorsun çıkarıyor yüz bin veriyor. Artık kimse başkasını umursamıyor.</i>	Yoksul olmayanın cimri olarak algılanması.
47	<i>Fakirlerin evi çok kötüdür, bazıları da sokakta kalır evi olmaz, inşaatlarda kalır.</i>	Yoksulluğun mekâna yansıması
55	<i>Okulun orada da birileri var evleri çok küçük, pencereleri kırık, orada kalıyorlar, çok fakirler.</i>	Yoksulluğun mekâna göre değerlendirilmesi
56	<i>Araba alabilir zengin olan fakir olan alamaz, hiçbir şey alamazlar.</i>	Yoksulun tüketemeyen kişi olduğuna yapılan vurgu.
60	<i>Zengin olmak, işinin olması, muhtaç olmamak, hiç yardım almamaktır.</i>	İki tanımın bir arada sunulması. Yoksul olan kişi algısından zengin olan kişinin tanımlanması.
69	<i>Zenginlerin ailesinde zorda olan yoktur.</i>	Hayat şartları karşısında yoksulların zorluk çektiğinin vurgusu
78	<i>Zenginlerin çok parası olur evi olur, yardım almaz, parası olunca yardıma gerek kalmıyor.</i>	İki tanımın bir arada sunulması. Yoksul olan kişi algısından zengin olan kişinin tanımlanması.
84	<i>Paranın olmaması çok kötü bir şeydir. Gaz alamıyorsun, ekmek parası bulamıyorsun, evin soğuk oluyor.</i>	Tüketim yoksunluğu
85	<i>Bizim gibi olursa insan, herkese muhtaç olur, devletten, birilerinden yardım alır.</i>	Öznel bir örnekle yoksulluğun görünümü.
87	<i>Arabası oluyor zenginlerin, fakirlerin de olabilir, ama eski arabası olur. Zenginlerin evi de olur, parası olur. Fakirlerin evleri kira olur.</i>	“var-yok” üzerine kurulmuş karşılaştırmalı bir anlatım

6.5.1.1. Mevcut Durum ve Genel Olarak Yaşama İlişkin Algılar

ŞNT'den programından yararlanan ilköğretim öğrencileri ile yapılan görüşmelerde, görüşmecilerin genellikle toplum içerisinde ekonomik düzeylerinin yetersizliğini farkında oldukları görülmektedir. Bu farkındalığın babalarının çalışmıyor olmasından komşularının ve kendilerinin yardım alıyor olmalarından, oturulan evin kira oluşundan, kentsel dönüşümün etkisiyle gecekondü ve apartmanların olduğu kesimlerdeki mekânsal ayrışmanın keskinleşmesinden kaynaklanmakta olduğu ileri sürülebilir. Tüm bunlar oturulan çevre içerisinde toplumsal yapının mekana kazınmasının da etkisiyle yoksul çocukların kendi pencerelerinden sınıfsal bir hiyerarşi kurabilmelerine olanak tanımaktadır.

Görüşmeler sırasında elde edilen verilerde oturulan yakın çevrenin sadece yoksul insanların yaşadığı bir mekân olduğu algısının güçlü olduğu görülmektedir. *“Bizim mahalle, fakir insanların oturduğu bir yer.”*(8)³⁷⁸ *“Herkes aynı kötü durumda.”*(25) ifadelerine benzer olarak istisnasız herkesin yoksul olduğu bir mekânda yaşadıklarını algılayan ŞNT yararlanıcısı çocuklar çoğunluktadır. Ayrıca *“Durumları iyi değil, bizim burada kimsenin güzel evi yok, durumları iyi olsaydı evleri apartmanlar gibi olurdu.”*(78) ifadesinde olduğu gibi ‘yoksul olmamak apartmanda oturmaktır’ düşüncesi ile ‘güzel evi olmayan yoksuldur’ ayrımı görüşmeciler tarafından ifade edilen noktalar arasında yer almaktadır. Farklı görüşmeciler tarafından *“Mahallemizde fakirler çok, doğudan gelenler çok. Bazılarının evlerinin yerine güzel villalar yaptılar onlar zengin oldular”* (34) vb gibi ifadelerin dile getirilmesi, yaşanan çevrede gecekondü ve binaların mekânsal ayrışmışlıklarının da etkisiyle görüşmecilerin ‘biz ve öteki ayrımı’ algısı geliştirmelerine neden olmaktadır. Buna göre yukarıdaki ifade de ‘yoksul çoğunluğa karşı villa sahibi azınlık zenginler’ şeklindeki yaşamsal mekanlara dayalı bir ayrımın yapılması dikkat çekicidir.

İçinde bulunulan ekonomik durum yakın çevrenin referans alınmasıyla yapılan karşılaştırmalara dayanmaktadır. Bu karşılaştırmalarda bazı çocuklar kendilerini çevrelerindeki göre daha iyi bir ekonomik seviyede oldukları kanısına da varabilmektedirler. ŞNT yararlanıcısı 7. sınıf öğrencisi olan

³⁷⁸ İfadelerin sonundaki rakamlar kategorilerdeki görüşme numaralarına işaret etmektedir.

görüşmecinin “*Bizim durumumuz çok iyi değil, ama komşularımız kadar kötü değil, komşumuz gibi benim babam hasta değil, işe gidebiliyor.*” (84) şeklindeki ifadesi karşılaştırma durumunu ortaya koymaktadır. Yoksul da olsalar babanın çalışıyor olması, hasta olmaması ekonomik bakımdan komşularına göre daha iyi seviyede oldukları algısını yaratabilmektedir.

Görüşmelerin yapıldığı çocuklar kimi zaman yardımların yoksul kişilere verildiği ve kendilerinin de yardım aldıkları düşüncesiyle yoksul oldukları sonucuna ulaşabilmektedirler. “*Mahallemizdekilerin çoğunun durumu iyi, iyi olmayan bizim gibi olanlar da var, yardım alıyorlar, kömür alıyorlar.*” (99) “*Biz de fakiriz, yardım alıyoruz, diğerleri gibi.*” (85) sözlerinde de dile getirildiği gibi, yardımları yoksul olanlar alır, algısı çocuklar tarafından geliştirilmektedir.

Görüşmecilerin mevcut durumlarını yakın çevre referansı ile değerlendirmeleri ve ifadelerinde yer alan “*çevremizdeki herkes fakir veya bizim durumumuz komşularınkinden daha iyi veya bazılarının villaları var...*” benzeri sözler görüşmeler sırasında gözlemlenen mahallerin özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Erman’ın gecekondulu mahallerinin zaman içinde birbirinden farklılaştığını belirten çalışmasına benzer olarak Ocak, yoksul mahalleri üç tür uzaklık betimlemesinden yola çıkarak tanımlamaktadır. Buna göre ilk uzaklık tanımlaması gerçek anlamdaki uzaklığa dayanmaktadır. Farklı bir ifadeyle bazı yoksul mahaller kentin çeperinde bulunmakta ve aynı zamanda bu durum ekonomik, kültürel ve sosyal uzaklığı da beraberinde getirmektedir. İkinci tür uzaklık tanımlaması, kentsel gelişmenin içerisinde kalmış fakat bu gelişimin yoksul mahalleleri es geçerek devam etmesi sonucunda binaların arasına sıkışmış gecekondulu manzaralarına dayanmaktadır. Bu tür gecekondular kentsel rant alanı kapsamına girmediklerinden bu konutlarda yaşayan ailelerin yoksulluk durumları devam eder. Bu durum bir süre sonra gecekondulu sahipleri mekanlarını terk etmek zorunda kalmalarıyla sonuçlanmaktadır. Burada mekânsal yakınlığa karşın sosyal bir mesafe söz konusu olmaktadır. Üçüncü tür uzaklık tanımında ise kentsel gelişimin yanı başında durmakta olduğu mahallerde devam etmektedir. Bu tür yerleşim yerleri bir türlü dönüşüme eklemlenememişlerdir. Bu nedenle çoğu kez görüntü kirliliği

yaptıkları düşünülebilmektedir. Bu tür yoksul mahalleler ise kentsel yaşamla hem sosyal hem de kültürel bakımdan uzak kalmaya devam etmektedirler.³⁷⁹

6.5.1.2. Yoksulluk Yardımı Algısı ve Nedenlerine İlişkin Düşünceler

Bu kategoride ŞNT yararlanıcısı çocukların yoksulluk yardımlarının farkındalıkları ve yardım alma nedenlerine ilişkin düşüncelerini yansıtan ifadeler değerlendirilmektedir. Görüşmeler sırasında çocukların çoğu çeşitli kaynaklardan yoksulluk yardımları aldıklarını belirtmişlerdir. Yoksulluk yardımlarını neden aldıkları sorulduğunda, yaşamakta oldukları zorlukları anlatan ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Görüşmeciler yardımlardan yararlanma nedenlerini sık sık yoksul olmaları, hane reisinin işsiz olması veya düzenli bir işinin olmaması, hane gelirinin düşük olması hane reisinin ya da hane üyelerinden birinin sağlık sorunları yaşaması, eğitim olanaklarından yararlanabilme gibi etkenlere bağlanmaktadır.

Görüşülen ŞNT yararlanıcısı çocuklar maddi olanaksızlıklar sonucunda yardıma ihtiyaç duyulduklarının bilincindedirler “*Bizim durumumuz iyi olmadığı için.*”(31) “*Fakiriz ondan yardım ediyorlar.*”(5) gibi ifadelerle yardımlara duyulan ihtiyaç görüşmeciler tarafından vurgulanmıştır. Bu ihtiyacın neden kaynaklandığı sorusu da çocukların söylemleriyle cevabını bulmaktadır. “*Babam hasta olduğu için, beli ağrıyor, bacakları ağrıyor, romatizması var, sırtında da bir şey var da onun adı nedir bilmiyorum, ağrıyor işte. Eşyaları zor taşıyor.*”(17) sözleriyle görüşmecinin belirttiği gibi hane reisinin rahatsızlığı ve rahatsızlıktan dolayı çalışamama hali yoksulluğun ve yoksulluk yardımlarına ihtiyaç duymanın nedeni olarak belirmektedir. Tek ebeveynli hanelerde de benzer durum söz konusu olmaktadır. “*Annem olmayınca, babam da çalışmadığı için yardım veriyorlar herhal.*”(29) “*Annem çalışmadığı için, yardım alıyoruz*”(47) “*Babam yanımızda olmadığı için. Olsaydı yardım almazdık. Babam çalışırdı ama o gitti, onun yüzünden alıyoruz.*”(30) Yoksulluğun ve yoksulluk yardımının nedeni haneye gelir getiren kişinin veya babanın evi terk etmesi olabildiği gibi tek ebeveynli bir hanede kadın hane reisinin işsiz olması ya da rahatsız olması da yardımlara duyulan ihtiyacın ve yardım almanın nedenleri arasında gösterilmektedir. Bu durum birçok çalışmada da şu şekilde

³⁷⁹ Ersan Ocak, “Yoksulun Evi” **Yoksulluk Halleri, Türkiye’de Kentsel Yoksulluğun Toplumsal Görünümleri**, Editör: Nemci Erdoğan, Demokrasi Kitaplığı Yay., İstanbul, 2002, s.94-95.

vurgulanmaktadır: kadınların geleneksel aile rollerinin bir gereği olarak ailede bakıma ihtiyacı olan çocuk, yaşlı, sakat vb kimselere bakmakla ve ev içi sorumluluklardan yükümlü olması çalışma yaşamına girmelerine engel olmaktadır³⁸⁰

ŞNT yararlanıcısı çocuklar hane reisinin çalıştığı durumlarda ise yoksulluk yardımlarını alma nedenleri arasında düşük ücretli işler nedeniyle hane gelirlerinin düşüklüğünü, babanın sürekli bir işinin olmayışını ve oturdukları eve ödenen kiralari göstermektedirler. “Çünkü paramız az, evimiz kira”(30) “Babam çalışmadığında yardım alıyoruz.”(76) ifadesinde de belirtilen hane reisinin işsiz kaldığı dönemler, kazanılan ücretlerin düşüklüğü ve “Kışın paramızı kömüre verince, başka paramız kalmıyor, devlette anneme para veriyor.”(55) ifadesinde olduğu gibi mevsime göre ihtiyaç önceliğinin değişmesi sonucunda kış aylarında hane gelirinin önemli bir kısmının ısınma ihtiyacı için harcanmasıyla diğer ihtiyaçların karşılanma olasılığının düştüğü bu gibi durumlar, yoksul ailelerin yardımlara neden ihtiyaç duyulduklarının anlamlandırılmasına olanak sağlamaktadır.

Bu kategoride yoksulluk yardımlarının çocuklar üzerinde yarattığı duyguları da irdeleme gereği duyulmuştur. Bunun sonucunda yoksulluk yardımlarının çocuklar üzerinde çoğunlukla iki farklı duygu yarattığı kimi zamanda duygu karmaşası yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Örneğin yoksulluk yardımları nedeniyle çocukların ‘sevinç’ duygusu yaşadıkları görülmektedir. Örneğin “ Gelen parayla annem ayakkabı almıştı ben de çok sevinmişim. Ayakkabım yeni olunca her gün siliyordum.”(69) ifadesinde olduğu gibi yardımlardan duyulan mutluluk ŞNT aracılığıyla edinilmiş kişisel bir eşyaya gösterilen itinada görülebilir.

Yoksulluk yardımlarının çocuklar üzerinde yarattığı bir diğer duygu ‘üzüntü’dür. “Babam çalışmadığında yardım alıyoruz. O zaman üzüliyorum, beni okula göndermeyecek diye korkuyorum.”(76) ifadesiyle yoksulluğun ve yoksulluk yardımlarının yarattığı üzüntü ve korku duygusu belirtilmiştir. Bu ifadede hane reisinin işsiz kalmasından duyulan üzüntünün eğitimsiz kalınacağı endişesine neden olduğu görülmektedir. Bir başka ifadede yoksulluğun çocuk dünyasında yarattığı duygu karmaşası görünür hale gelmektedir: “İnsanın zoruna gidiyor ama kimisinde iyi oluyor. Ulusta, Kızılay’da bazı elbise satan yerler bize elbise veriyorlar, çok güzel

³⁸⁰ T. Güvenç ve Tansı Şenyapılı, “Krizle Direnme Yolları” **Görüş**, sayı 55, 2003, s.46; Şenses, a.g.e., s.158; Sallan Gül, Songül, a.g.m. 2005, s.27.

oluyor onlar.”(80). Burada görüşmecinin yardım edilmesinden duyduğu hoşnutsuzlukla yeni bir elbise sahibi olmanın verdiği sevinç duygusu arasında kaldığı söylenebilir.

6.5.1.3. Yardımlara Duyulan İhtiyaç ve Önemine İlişkin İfadeler

Çocukların gözüyle ŞNT yardımlarına en çok ihtiyaç duydukları zaman ve yardımların önemine ilişkin ifadelere bakıldığında hane reisinin işsiz kaldığı ve temel harcamaların yapılması gerektiği zamanlar yardımlara en çok ihtiyaç duyulan anlar olarak belirtilmektedir. Bunlarla ilgili çocukların ifadeleri arasında babanın işsiz olduğu dönemlerde temel gıda harcamalarına duyulan gereksinim yardımların önemi ortaya çıkarmaktadır. *“Evimizde yiyecek kalmadığında keşke yardım gelse diyorum, babamın çalışmadığı günlerde de diyorum.”*(11) bir başka ifadede ŞNT yardımından yararlanan ve aynı zamanda çalışan bir çocuk örneği görülmektedir. Mendil satamadığı ve bir öncekine benzer şekilde babasının işsiz kaldığı zamanlarda yardımlara daha çok gereksinim duyduklarını anlatan görüşmecinin sözleri ise şöyledir: *“Babama iş vermediklerinde bir de benden kimse mendil almadığında daha çok gerek oluyor.”* (29)

Yardımların önemi, *“En çok kira için gerek oluyor. Elektrik, su için.”*(22) ifadesinde olduğu gibi barınma, elektrik ve su faturalarının ödenmesi gibi temel ihtiyaçların karşılanması gereken dönemlerde daha çok hissedilmektedir. *“Yardımlar iyi oluyor, annem para aldığı anda pazara gidiyor. Güzel yemek oluyor evde.”*(56) ifadesinde ŞNT yardımıyla yoksul ailenin sofrasının zenginleşmesi ile ŞNT’nin önemine vurgu yapılmaktadır. Yoksul çocukların okula gönderilmesi ve okul masraflarının ailelere ek yük yapmaması ve böylece yoksul çocukların okuldan uzaklaşma riskinin azaltılması ŞNT programının amaçları arasındadır. Buna göre ŞNT yardımının, Odak grup katılımcılarının da ifade ettikleri gibi çocuklar için kullanıldığı görülmektedir. *“Yararı oluyor, masrafımızı karşılıyor, okula gönderiyor babam bizi”* (91) Çocuklar için ŞNT’nin önemi bir de okula harçlık olarak gittikleri günlerde anlaşılmaktadır. *“Yararlı oluyor, okula geldiğimizde bazen harçlığımız oluyor, kömür veriyor yakıyoruz.”* (57) çocuklar tarafından dile getirilen öneme karşın çocuklar yardım almamayı tercih etmektedirler.

6.5.1.4. Gelecek ve Beklentilere İlişkin İfadeler

Yoksul çocukların gelecekle ilgili beklentilerinin sınırlarını yine içinde bulundukları koşullar çizmektedir. Bu kategorinin oluşmasına kaynaklık eden çocuklara sorulan “daha iyi bir ekonomik düzeyde olmak ister miydiniz?” ve “Gelecekte bir işin olduğunda kendi masanızla neler yapmak/almak istersiniz?” soruları yöneltildiğinde istek ve beklentilerinin çoğu kez aileye destek olmayı ve daha iyi bir ekonomik seviyede olma üzerinde kurulduğu görülmektedir. Ailenin temel ihtiyaçlarının karşılanması, ailenin kendisine ait bir evinin olması ve ailede rahatsız olan kişiyi tedavi ettirmeye yönelik beklenti ve istekler çocukların cevaplarında öne çıkmaktadır.

Sahip oldukları ekonomik seviyeden daha iyi düzeyde olmak isteyen çocukların ifadelerinde dikkat çeken bir şey vardır ki o da çok zengin olmak istememeleridir. “*Şimdiden daha çok paramız olsun isterdim ama çok değil. Çünkü annemle babamın arası bozulur. Yani zengin olunca babaları hep dışarıda oluyormuş, sonra da kavga ediyorlar, araları bozuluyor, çocuklar da üzülüyor.*”(36) “*Bilmem istemezdim galiba. Zengin olanlar arkadaşlarını unutuyor, çok değişiyorlar. Ben değişmem ama zengin olmak insanı değiştiriyor diyorlar, annemler, diğer kadınlar...*”(43) bu ifadelerde de görüldüğü gibi zenginlik olumsuzlanmakta, aile bütünlüğünü bozucu bir etken olarak görülmektedir. bu da ifadelerde aile ilişkilerine yapılan vurgu ve aile düzenini korumak isteyen düşüncenin hakim olmasından çıkarsanmaktadır.

Zengin olma hayali kuran çocukların yanında ihtiyaçlarına cevap verecek kadar bir gelire sahip olmakla yetinen çocuklarla da karşılaşmaktadır. “*Hasta olunca doktora gidebileceğin kadar para olsa yeter daha fazlasına gerek yok.*” (8) ve “*Param olsa ilk önce annemin hastalığı vardı, işte onu yapardım, hastaneye götürürdüm. Ne masraflar gerekiyorsa onu alırdım, evin ihtiyacı filan, babamın hastalığı için kullanırdım.*”(55) ifadelerinde en acil öncelik olarak sağlık giderleri görülmekte ve gelecekle ilgili beklentiler de buna göre şekillenmektedir. Böylece gelecekle beklentisi gerekli sağlık giderlerinin karşılanması ile yetinilecek kadar mütevazı bir hayat üzerine kurulmaktadır. Çalışma sırasında ailede rahatsız olan birinin varlığına ve karşılanamayan sağlık giderlerine işaret edilen çocuk ve

annelerle sıkça karşılaşmıştır. Benzer şekilde mütevazı bir hayat üzerine kurulu diğer bir beklentiye ise bir başka görüşmeci şu şekilde ifade etmektedir: *“Okuyabilecek kadar paramız olsa yani evin, araban olmasa önemli değil.”*(11) bu ifadede ise eğitim hayatının ekonomik risklerden etkilenmeyeceği kadar bir gelire sahip olabilmekten ötesi hayal edilenin dışında bırakılmıştır. Burada yoksul bir çocuk için eğitimin değeri gayrimenkullerle ölçülemeyecek kadar önemli olduğu görülmektedir. *“Okula gidip meslek sahibi olacam, Atatürk gibi başarılı olacam. Ailemi seviyorum, onları kurtaracam.”* (56) sözleriyle eğitim ile ailesini yoksulluktan çıkarma umut ve beklentisi görülmektedir. Bir başka ifade de ise *“Biraz daha çok paramız olmasını isterdim. Zengin olmak o kadar da önemli değil, ekmeğinin yiyeceğinin olması yeter.”*(19) ve *“İşim olduğu zaman yiyecek şeyler alırım, pazara gidip muz alırım, elma alırım, tavuk alırım. Paramı anneme veririm.”*(47) sözleri ile yoksul bir çocuk için diğer tüketim ürünlerinden öte gıda tüketiminin önceliği dikkat çekicidir. Zengin olmanın önemsenmemesi durumu ŞNT yardımı alan ailelerde sağlık ve eğitim harcamalarının yanında gıdaya yönelik harcama ve tüketimlerinin de sınırlılığına işaret etmektedir. Çeşitli yönlerden tüketemem durumundan kaynaklan istek ve beklentileri birçok görüşmeci ifadesinde kullanmıştır. Bu noktada Bauman’ın yeni yoksulluğun temel özelliklerinden biri olarak ileri sürdüğü “tüketimden yoksun olma ya da tüketememe durumu”na değinmek yerinde olacaktır. Bauman’a göre tüketmenin ortadan kalkması, bireylerin en temel gereksinimleri olan beslenme, barınma sorunlarıyla karşı karşıya kalma ve aynı zamanda temel haklardan olan sağlık ve eğitim hizmetlerinden yararlanamama durumlarını da etkilemektedir.³⁸¹

Genel olarak bu kategori içindeki çocuk ifadelerinde beklentiler aile yaşamına ilişkindir. *“Kendimi çok düşünmüyorum ailemi düşünüyorum. Onlara ne isterse onu alırım.”* (82) *“Kardeşimin ihtiyaçlarını alırım. Ona bebek alırım.”*(93) Anne, baba ve kardeşleri düşünmek, onların ihtiyaçlarını karşılamak çocukların öncelikleri arasında yer almaktadır. Daha iyi bir ekonomik seviyede olma isteği bu önceliklere göre şekillenmektedir.

³⁸¹ Bauman, 1999, a.g.e., s.126.

6.5.1.5. Zenginlik ve Yoksulluk Ayırımına İlişkin Algılamalar

Son kategori ise bir önceki kategoride yer alan ifadeleri zenginleştirmektedir. Burada büyük bir çoğunlukla kendilerini yoksul insan kategorisinde gören çocukların zengin olmamak ama içinde bulundukları seviyeden daha iyi bir ekonomik seviyede olmak istemelerinden yola çıkılarak öznel algıları ve bakış açılarıyla yoksulluk ve zenginlik kavramlarını nasıl tanımladıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Bir başka ifadeyle ŞNT yararlanıcısı çocukların toplumsal sınıflandırma şekillerini nasıl anlamlandırdıkları değerlendirilmektedir. Buna göre ŞNT yararlanıcı çocukların yoksulluk kavramına ilişkin tanımlamalarına bakıldığında; *“Paranın olmaması çok kötü bir şeydir. Gaz alamıyorsun, ekmek parası bulamıyorsun, evin soğuk oluyor.”*(84), *“Fakirlik üzüntülü bir şeydir. Ev sahibi kirayı getir dediğinde evdeki herkes sıkıntılı oluyor tabi.”*(29) cümlelerinde olduğu gibi yoksulluk genellikle bir önceki kategoride de ifade edildiği gibi tüketememe durumu ile birlikte düşünülmekte ve soru olarak yöneltildiği halde bunun yarattığı duygular da dile getirilmektedir. Çoğunlukla belirtilen duyguların mutsuzluk ve üzüntü olduğu ortaya çıkmaktadır. İkinci cümlede gelir yoksunluğu nedeniyle ödenemeyen kira bedelinin tüm aile bireylerini psikolojik olarak etkilemekte ve bu etki sıkıntılı olma halini yaratmaktadır. İşte bu yüzden yoksulluk üzüntü veren ve istenmeyen bir ekonomik düzey olarak görülmektedir. Yine yukarıdaki ifadelere benzer olarak *“Yoksul olmak üzüntü veren bir şeydir, yoksul olunca insan evine gıda alamıyor en çok da bu üzüntü veriyor.”*(19), *“Fakirlik zor bir şey, ev kira olunca, okul parası de üstüne gelince kötü bir şey oluyor.”*(8) ifadelerinde olduğu gibi yoksulluk, temel gıda maddelerini tüketme yoksunluğu olarak tanımlanmakta ve üzüntü duygusu yaratan bir durum olarak görülmektedir.

Çocukların gözüyle zenginlik kavramının algılanma ve tanımlanma biçimleri yine tüketim olgusu temelinde şekillenmektedir. Zengin tüketebilen kişi olarak görülmekteyken yoksul olan tüketemeyen kişi olarak algılanmaktadır. *“Yiyecek her şeyi olan, çok parası olan zengindir, yiyecek şeyleri az olan, parası olamayan fakirlerdir. Onlar istediklerini alamadıkları için çok üzgünler.”*(3) ifadesi temel gıda maddeleri tüketimi odağında kurgulanmıştır. Farklı bir ifadeye bakıldığında ise *“Allah herkese aynı parayı vermiyor, bazılarını fakir yapıyor, bazılarını zengin yapıyor, bir şey yapılamaz ki, bizim elimizde değil.”*(11) Kaderci bir bakış açısıyla

her iki kavram açıklanmaya çalışılmaktadır. Buna göre yoksulluk da zenginlik de bir kaderdir, istek dışı bir durumdur. *“İyi bir şey zenginlik, istediğin her şeyi alabiliyorsun, gitmek istediğin her yere gidebiliyorsun. Zengin olanların evleri, şirketleri, arabaları vardır.”*(22) söyleminde ise medyada şirket sahibi, arabası olan, istediği zaman istediği yere seyahat edebilen zengin karakterlere dizi, film ve reklâmlarda sıkça rastlanmaktadır. Görüşülen çocukların yoksul bir mahallede ve yukarıda belirtilen zengin kişi örneklerinin bulunmadığı bir çevrede yaratılan bu tarz zengin kişi imajının medya aracılığıyla içselleştirildiği düşünülebilir. *Zenginler kimsenin içinde mahcup kalmıyor. İnsan kendini iyi hissediyor.*”(25) Toplumsal yaşamda yoksul insanın kendi mahcup görmesine karşılık ‘zengin insan kendine güvenli kişidir’ algısıyla dışlanmışlık hissinin yansıtıldığı görülmektedir.

Bu kategoride yer alan ifadeleri sormak kadar alınan cevaplar da sıkıntılı bir süreci yansıtmaktadır. Yapılan yoksulluk ve zenginlik tanımları Ocak’ın ifade ettiği gibi “yoksulluğun tanımlanması ne kadar sıkıntılıysa, zenginliğin tanımı da bir o kadar kolaydır. Çünkü yoksulluk sıkıntı çekmekle eş, zenginlik ise sıkıntı çekmemekle eşittir. Yoksula göre durumu daha iyi olan herkes zengindir ve onun çektiği sıkıntıları çekmemektedir. Bu anlayışın ötesindeki ekonomik sınıflara ilişkin derecelendirmeler yoksulu ilgilendirmez. Yoksul için zenginlik kendi dar yaşam alanı dışındaki her nokta zenginliğe denktir. Yoksulun içinde yaşadığı o dar alan onu yalnızlaştırır ve kendisi dışındakileri bilemez hale getirir. Yoksul gördüğü, duyduğu ama yaşayışlarını kavrayamadığı zenginleri, kendisinin sıkıntı çektiği dar alanın dışında konumlananlar olarak görür. Bu nedenle zenginlik yoksulluğun dar alanı dışında kalan aladır.”³⁸²

³⁸² Ocak, a.g.m., s.92-93.

6.5.2.Odak Grup Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

6.5.2.1.Odak Grup Katılımcılarının Doğum Yerleri

ŞNT yardımı alan çocukların anneleriyle dört ayrı okulda yapılan odak grup çalışmasında görüşmeciler, Türkiye’de 1980’den sonra başlayan ve ekonomik krizler döneminde yoğunlaşan zincirleme ve zorunlu göçlerle en çok göç veren Doğu Anadolu, İç Anadolu ve Karadeniz bölgesinden, Ankara’ya gelen aileler olduklarını ifade etmişlerdir.

Odak grup görüşmelerine katılan kadınların % 42’si Doğu Anadolu bölgesinden, % 46’sı İç Anadolu bölgesinden, % 11’i ise Karadeniz bölgesinden Ankara’ya göç ettiklerini ifade etmişlerdir. Göçler daha çok kırdan kente doğru gerçekleşen göçlerden oluşmaktadır. Ailelerin göç nedenleri sorgulandığında sosyo-ekonomik nedenlerin başat rol oynadığı görülmektedir. Gerçekleştirilen göçler çoğunlukla iş bulma umudundan kaynaklanmaktadır. Erder’in³⁸³ de belirttiği gibi bu durum göç eden ailelerin umut ve beklentileriyle açıklanabilir. Zincirleme göç türünde olduğu gibi görüşmecilerin çoğunluğu kendilerinden önce göç etmiş akrabalarına güvenerek, Ankara’ya geldiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin 38 yaşında, 4 çocuk annesi Kars’tan göç etmiş bir kadın görüşmecinin ifadesiyle yakın akrabaların göç etmede etkili olduğu şöyle ifade edilmiştir:

“Kars’tan göç ettik. Ankara’ya 23 sene önce geldik. Köyde bizim işimiz yok idi. Geldiğimizde bir yatakla geldik. Kocamın dayısının oğlu vardı, onların evinde kaldık, çocukları küçükdi, büyüdülerinde bize haydi çıkın evimizden dediler. Benim elimde memur idi, bize saip çıkmadı, buraya çağırdılar, dedi ki ben size ev almışam, bizi Ankara’ya bıraktı kendisi de Trakya’ya gitti. Ne yüzümüze baktı, ne başka bir şey.” (3. Odak Grup Katılımcısı T.K.)

Zincirleme göçlerle gelen ailelerin hemşehrilik dayanışma ilişkileri ilk yıllarda güçlü olsa da, 1990’lı yıllarda yaşanan ekonomik krizler, doğal afetler sonucu gerçekleşen sosyal değişim süreci geleneksel aile ilişkilerinin zayıflamasına neden olmuştur.

³⁸³ Sema Erder, “Yeni Kentliler ve Kentin Yeni Yoksulları” **Toplum ve Bilim**, Sayı 66, Bahar 1995, s. 110-118.

6.5.2.2. Odak Grup Katılımcılarının Yaşları ve Medeni Durumları

Odak grup görüşmelerine katılan kadınların yaş aralığında çok fazla bir farklılaşma söz konusu olmamıştır. Hepsi evli ve resmi nikahlı olan görüşmecilerin yaşları 28-43 yaş aralığındadır. Kadınlar oldukça küçük yaşlarda görücü usulüyle evliliklerini gerçekleştirmişlerdir. Kadınların evlenme yaşları 14-23 arasında değişmesine karşın, büyük çoğunluğu 17-18 yaşında evlendiklerini ifade etmişlerdir.

6.5.2.3. Odak Grup Katılımcılarının Hanelerindeki Çocuk Sayısı

Görüşmeye katılan kadınların ortalama çocuk sayısı 3-4'dür. Sahip olunan çocuk sayıları 2'den başlayıp 6'ya kadar çıkmaktadır. İki aile dışında diğer ailelerin sahip oldukları çocuklar 3 ve üstü düzeydedir. 3 ve 4 çocuğu olan aileler odak grup katılımcılarının yaklaşık % 70'ini oluşturmaktadır.

6.5.2.4. Odak Grup Katılımcılarının Hanelerinde Okula Giden Çocuk Sayısı

Odak grup katılımcılarının okul sürecinde olan çocuk sayılarına bakıldığında, her katılımcının en az iki çocuğunun olduğu ve hanelerdeki okuyan çocuk sayısının beşe kadar çıktığı görülmektedir.

6.5.2.5. Odak Grup Katılımcılarının Hanelerinde Yaşayan Kişi Sayısı

Odak grup görüşmelerine katılan kadınların aile türlerinde farklılık görülmemektedir. Hanede yaşayan toplam kişi sayılarına bakıldığında Türkiye'deki ortalama hane büyüklüğünün (4,3) üstünde olduğu görülmektedir. Odak grup katılımcılarının hanelerinde yaşayan kişi sayısı 4-8 arasında değişmektedir. Buna göre çoğunluğu çekirdek aile özelliğine sahip olan kadınların ailelerinin ortalama hane büyüklüklerinin ŞNT yararlanıcısı çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere benzer olarak, 5.4 olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

6.5.2.6. Odak Grup Katılımcıların Eğitim Düzeyleri ve İş Durumları

Odak grup görüşmelerine katılan annelerin yaklaşık yarısı ilkokul mezunudur. Annelerin % 23'ü okumaz-yazmaz, % 15'i okur-yazar, % 4'ü ortaokul ve % 4'ü ise lise mezunudur. Annelerin iş durumlarına bakıldığında eğitim durumlarıyla ilişkili olarak herhangi gelir getirici işte çalışmadıkları görülmüştür.

Annelerin % 88'i ev hanımı olduklarını ifade etmişlerdir. Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri ve eğitime erişimde geleneksel cinsiyetçi kalıplar kadınların toplumsal hayata ve ücretli çalışma yaşamına katılımına engel oluşturmaktadır.³⁸⁴ Görüşmeye katılan kadınlar daha önce ev içi sorumluluklarını engellemeyecek şekilde düzenli olmayan parça başı iş yaptıklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Kadınlar hane gelirine destek ve çocukların eğitime katkı için yaşam stratejileri geliştirmişlerdir. Ancak yapılan işin geçici ve ücretlerin düzenli alınamaması kadınların işe olan bağlılığın azalmasına ve ev içi sorumluluklarını engellediği gerekçesiyle yaptıkları işi bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin 39 yaşında, 3 çocuk annesi Erzurum'dan göç etmiş bir kadın görüşmeci, kadınların evde parça başı iş yapsa da hane gelirine katkı sağlamadığı gibi ev içi sorumlulukların ihmal edildiğini şöyle ifade etmiştir:

“Biz de çalışmıyoruz anca çocukların işlerine yetişiyoruz. Bazı yerler var evde iş yaptırıyorlar, gelinlik işlerini, gelinliğin üzerine boncuk işlerini yaptırıyorlar. Üç hafta çalıştırıyorlar, azıcık para veriyorlar. Birkaç kez yaptım ama sonra bıraktım. Çok vakit alıyor, evde işler yarım kalıyor üstüne de azıcık para veriyorlar.” (2. Odak Grup Katılımcısı, K.D.)

Yine 37 yaşında 2 çocuk annesi Çankırı'dan göç etmiş kadın görüşmecinin ifadesiyle:

“Ben daha önce işler işledim elimde sattım ama artık alan olmuyor. Çevremizde de herkes bizim gibi, başka yere de gidemiyoruz çocuklardan, evin işinden, o yüzden yapamıyoruz. Beyin eve getirdiğine, yardımlara bakıyoruz.” (3. Odak Grup Katılımcısı, B.N)

Geleneksel cinsiyet rollerini benimsemiş ve eğitim sürecine katılamamış kadınlar, ev işlerine zor yetiştiklerini, çocukların bakımı nedeniyle çalışamadıklarını ve çalışmak isteseler bile çalışacak işin olmadığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda görüşülenlerin yoksul ve iş sahalarına uzak mahallelerde oturmaları, yaşam olanak ve şanslarına erişimlerini kısıtlamaktadır. Bir kısmı da çalışmak istediklerini ama eşlerinin izin vermediğini dile getirmişlerdir. Örneğin 37 yaşındaki 3 çocuk annesi Çorum'dan göç etmiş kadın görüşmeci muhafazakar bir aileden geldiğini ifade etmiş ve şöyle anlatmıştır:

“Ben de anca çocuklarımı yetiştiriyorum. Bizimki de izin vermez çalışmama.” (4. Odak Grup Katılımcısı C.M.)

³⁸⁴ Tan, a.g.e., 2000, s.132; Sallan Gül, a.g.m., 2005, s.29.

Yine 33 yaşındaki 3 çocuk annesi Aksaray'dan göç etmiş kadın görüşmeci eğitimin işlevine vurgu yaparak “elimiz iş tutsaydı” sözüyle eğitime katılımın birey ve özne olmadaki önemine dikkat çekmiştir. Ancak sosyal ve mekânsal sınırlılıklar, toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı eğitim sürecine katılamamanın eksikliğini ise aynı kadın görüşmeci şu şekilde ifade etmiştir:

“Hiçbir iş yapmıyorum. Ne iş yapalım ki... Elimiz bir iş tutsaydı, çalışan bayanlar gibi olsaydık ama doğru düzgün okumayınca böyle ev hanımlığı, geçim derdi aldı başını gidiyor yani. (4. Odak Grup Katılımcısı, N.M.)

Odak grup katılımcıların ifadeleri kadınların eğitim düzeylerinin düşüklüğü ya da hiç eğitim görememiş olmasının kadınları toplumsal yaşamın dezavantajlı gruplar haline getirmesinin birer örneğidir. Sallan Gül ve diğerlerinin de ifade ettiği gibi bu durum kadınların çalışma yaşamına katılımlarını olumsuz etkilediği gibi, toplumsal yaşama tam katılımlarının önündeki engelleri aşma ve fırsat eşitliğini yakalama olanaklarını da ellerinden almaktadır.³⁸⁵

6.6.2.7. Odak Grup Katılımcıların Eşlerinin Eğitim Düzeyi ve Mesleği

Odak grup görüşmecilerinin eşlerinin eğitim düzeyleri ilkökul düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların eşlerinin yaptıkları iş durumlarına bakıldığında % 42'sinin inşaat işçiliği yaptığı görülmektedir. Eşlerin % 23'ü garsonluk, bekçilik, bulaşıkçılık vb. işlerde çalışmaktadır. Katılımcıların %15'i ise “serbest meslek” ya da “ne iş olursa yapar” türü ifadeleri kullanarak eşlerinin mesleğini (hamallık, amelelik vb.) belirtmiştir. Bir başka ifadeyle erkek eşlerin eğitim yoluyla elde ettikleri bir meslekleri yoktur. Ayrıca da dört katılımcı, eşlerinin çalışmadığını ifade etmişlerdir. Eşlerin çalışmama nedenleri ise sağlık nedenlerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin 35 yaşındaki 2 çocuk annesi Karabük'ten göç etmiş kadın görüşmeci eşinin çalışmama durumunu şöyle ifade etmiştir:

“Beyim de ilkökul bitirmiş. Eşim felç hastası, yani sürekli çalışmıyor. Bir hafta çalışıyorsa on gün yatıyor. İki senedir hiç çalışmadı. Konu komşu, akrabam, abim yardım ettiler. Ama şu anda eşim Allah

³⁸⁵Songül Sallan Gül, Ayşe Alican ve Aysun Dinek, “Yetişkin Kadın Eğitimi Sorunsalı: Sultanbeyli'nin Yoksul Kadınlarının Eğitim Azmı” **TODAİE** Yayın Aşamasında Ankara, 2007.

hamdolsun şimdi iyi arada işe çıkıyor da sürekli işimiz yok. Sigortalı bir iş bulmuştu, ama sürekli doktora kontrole gitmesi gerekiyor, o yüzden çıkarttılar. (3. Odak Grup Katılımcısı M.C.)

Yine 39 yaşındaki 5 çocuk annesi Erzurum'dan göç etmiş kadın görüşmecisi eşinin çalışmamasını şu şekilde ifade etmiştir:

“Beyim inşaatta çalışıyordu, şimdi evde ayakları şiş yürüyemiyor. Sirtında yaralar çıkıyor, çalışmıyor, inşaata çalışıyor ama iş bulursa çalışıyor hasta haliyle”. (2. Odak Grup katılımcısı C.T.)

6.5.2.8. Odak Grup Katılımcılarının Aylık Ortalama Hane Gelirleri

Katılımcıların hane gelirleri 250-600 YTL arasında değişmektedir. Ancak 300-450 YTL arasında kazancı olan kişi sayısı çoğunluktadır.

6.5.2.9. Odak Grup Katılımcılarının Konut Mülkiyeti

ŞNT'den yararlanabilmenin koşullarından birisi hane üyelerinin hiç birinin üzerinde taşınmaz mallara ait mülkiyetin bulunmamasıdır. Buna göre odak grup katılımcılarının mülkiyet durumlarına sorulduğunda aile üyelerinin hiç birinin oturdukları konutun mülkiyetine sahip olmadıkları ifade edilmiştir. Ancak katılımcıların % 73'ü oturduğu konuta kira bedeli öderken % 23'ünün kira bedeli ödemediği bilinmektedir. Bu durumun nedeni ise katılımcılardan bir kısmının akrabasına ait bir konutta bir kısmının da kapıcı dairesinde ikamet ediyor olmasıdır. Kiracı konumundaki ailelerin kira bedelleri ise ortalama hane gelirlerinin en az 1/3'üne karşılık gelmektedir.

Görüşmelerin yapıldığı okulların bulunduğu mahallerin muhtarlarıyla yapılan görüşmelerde A.P. mahallesi muhtarı ise yoksul olan çok insan olduğundan, çocuğunu çalıştıran ailelerin varlığına dikkat çekmiştir. Muhtaç olan kişilerin yanında muhtaç olmayanların da yardımları aldıkları belirtilmektedir. Muhtar mahalle sakinlerinin yoksulluklarını şöyle anlatmıştır:

“Mahallede çoğu kişi çok fakir. Fon, adamın evi var diye, SSK'sı var diye yardım vermiyor. Çoğu kişi kışın ısınamıyor. Evi var, tamam, SSK'sı var o da tamam ama insanların yiyecek ekmekleri yok ki. Çocukların ihtiyaçlarını gideremiyorlar. Çocuklarını çalıştıran çok kişi çıkıyor bu yüzden. Bazen iş bulun diye bana geliyorlar. Elimizden de çok şey gelmiyor. Deniz Fenerine gidin diyorum, sosyal yardımlaşmaya gidin diyorum.”

Y.N. mahallesi muhtarının ifadeleri ise şöyledir:

“ Dediğim gibi artık buralar kenar mahalle değil ama arka taraftaki yerlerde gerçekten muhtaç olan kişiler var. Muhtaç olmayan kişiler de bazen utanmadan yardımlara tenezzül ediyor.” şeklindedir.

Odak grup katılımcılarının yaşadıkları mekân (konut, mahalle ve okul) ve ilişkileri bakımından Erder’in de çalışmasında vurguladığı gibidir. “Kent yoksulları hemşehrileri olsa dahi ilişki ağlarının dışında kalabilmektedirler. İçlerinde yeni göç etmiş olan yoksullar, yetişkin yaşta hünersiz göç edenler, sakatlanmış hane reisleri, dullar veya hemşehrilik ilişkilerinden dışlanmış haneler bulunmaktadır. Bu tür hanelerin içinde çok çocuklu hünersiz yetişkinlerin olması, hanelerin hemşehrilik ilişkilerine girmelerini de güçleştirmektedir.”³⁸⁶

Işık ve Pınarcıoğlu’nun da belirttiği gibi özellikle 2001 krizi sonrasında kentler, iş bulma umuduyla göç eden yoksullar için güvenli ortamlar sunmamaktadır. Kentlere göç edenler artık kendilerine yaşayabilecekleri ortamları yaratabilme kapasitesinden yoksundurlar.³⁸⁷ Ülkemizde en yoksul % 6’lık dilimdeki kişiler arasında yer alan odak grup katılımcıları da kendilerine yaşayabilecekleri ortamları yaratma kapasitesinden yoksun olan aileler arasındadırlar.

Araştırma kapsamına alınan ŞNT yararlanıcılarının bu özellikleri bir taraftan “yeni yoksulluk” kavramını çağrıştırmaktadır. Buğra ve Keyder’e göre yeni yoksulluk, toplumda dışlanma riski taşıyan, kenarda kalan, sistemle bütünleşmesi giderek zorlaşan bir tabakaya işaret etmektedir. Yine Mingione’nin de vurguladığı gibi yeni yoksulluk, toplumsal bütünleşme araçları olan *sağlık, temel eğitim ve iş edinebilme kabiliyetinden yoksun olma* gibi belirleyicileri içinde barındırmaktadır.³⁸⁸ ŞNT’den yararlanabilme şartlarından biri diğeri hak sahibi olabilecek kişilerin herhangi bir sosyal güvencesinin olmamasıdır. Bu da yeni yoksulluk kavramında dikkat çekilen temel sağlık güvencesinden yoksunluğa işaret etmektedir.

Diğer yandan ŞNT’den yararlanan ailelerin gelir seviyesinin düşüklüğü, ailenin sağlık sorunları, işsizlik gibi durumları “yapısal yoksulluk” kavramını hatırlatmaktadır. Yapısal yoksulluk kavramı Marshall’ın ifade ettiği gibi yoksulluğun, bireysel eksiklikler ya da çalışmama eğiliminden değil, toplumsal yapıdaki olumsuz koşullarla ekonomik ve yapısal faktörlerden kaynaklandığına

³⁸⁶ Erder, a.g.m. s.118

³⁸⁷ Işık ve Pınarcıoğlu, a.g.m. 2003b, s.53.

³⁸⁸ Buğra ve Keyder, 2003, a.g.e., s.20; Mingione, 2006, a.g.m., s.262.

vurgu yapılmaktadır. Yılmaz, bu grupta yer alan yoksulları '*göçenler*' metaforik anlamıyla ifade etmektedir. Bu grubun ortak özelliği gerek iş ve gerek konut piyasasında işleyen mekanizmaların dışında olmaları ve günlük yaşamları içindeki yalnızlıklarıdır. Bu grubun diğer gruplardan en temel farkı kendi istek ve iradeleri dışında yalnızlığa terk edilmiş olmalarıdır.³⁸⁹ Görüşülen annelerin odak grup görüşmelerindeki ifadeleri ve nitelikleri yoksulluğun yapısal niteliğini ve yeni yoksulluk türünü bu çalışma da ortaya koymaktadır.

³⁸⁹Yılmaz, a.g.e, s.60.

6.5.3. Odak Grup Görüşmelerinin Kategorik Değerlendirmesi

Çalışmanın bu kısmında ŞNT yararlanıcısı çocukların annelerinden oluşan dört odak grup görüşmesinin verileri değerlendirilmektedir. Verilerin değerlendirilmesinde kullanılan kategorik içerik prespektifi yöntemi çerçevesinde toplamda beş kategori oluşturulmuş ve kategorilerde yer alan ifadeler yorumlanıp değerlendirilmiştir. Buradaki temel amaç anneler aracılığıyla yoksul çocukların eğitimine destek amaçlı verilen ŞNT yardımlarına annelerin nasıl baktığı ve ŞNT'nin programının amaçlarına ulaşip ulaşamadığını annelerin gözüyle ortaya koyabilmektedir. Buna göre oluşturulan kategoriler şunlardır: mevcut durum ve genel olarak yaşam algısına ilişkin ifadeler, eğitim ve eğitimi olmaya yüklenen anlam, çocuğun değeri ve eğitimi olmalarına ilişkin ifadeler, ŞNT ve işlevselliğine ilişkin ifadeler, yakın akraba ve komşular arasındaki ilişkiler.

MEVCUT DURUM VE GENEL OLARAK YAŞAM ALGISINA İLİŞKİN İFADELER		
GÖRÜŞME	CÜMLELER	YORUM
1	<i>Biz çok zor durumdayız, onun için çocuklara bi eyakkabı, bi çorep bile alamıyoruz. O istiyor, öteki istiyor, insan ne yapacağını bilmiyor.</i>	Çocukların isteklerini yerine getirememesi durumu.
3	<i>Altı nüfus aile 263 milyona geçiniyoruz. Tek başıma geçindiriyorum.</i>	Yalnızlık duygusuyla verilen ekonomik savaş.
19	<i>Evin çatısından fareler düşüyor, çatıya karton sıkıştırdık, ama kartonu delip yine aşağıya iniyorlar.</i>	Kiralık fareli bir evde geçen hayat
16	<i>Eşim sigortalı bir iş bulmuştu, ama hasta olduğu için sürekli doktora gitmesi gerekiyor kontrole, o yüzden çıkarttılar.</i>	Sağlık problemleri nedeniyle yoksullukla baş edememesi durumu
16	<i>Eşim felç hastası, iki senedir hiç çalışmadı. Konu komşu, akrabam, abim yardım ettiler.</i>	Yoksulluğun kaynağının, çalışmamak değil çalışmamak olduğuna yapılan vurgu.
15	<i>Benim de kocam çalışmıyor. Bir oğlum vardı o çalışıyor idi bize bakıyordu, beş aydır askere gitmiş. Biz de yardımla geçiniyoruz.</i>	Evde çalışabilecek durumda olan kişinin geçici yokluğuyla birlikte artan yoksulluk.
12	<i>Önce durumumuz iyiydi, hastalık çıkınca kayınbabamın eline bakıyoruz artık.</i>	Sağlık sorunlarıyla gelen yoksulluk karşısında akraba dayanışmasının devreye

		girmesi.
9	<i>Yeri geliyor, bir ekmek parasını bile bulamadığımız oluyor.</i>	Bir ekmeğe muhtaç olma durumu
9	<i>Yardımlarla, inşaat işiyle ayakta kalmaya çalışıyoruz.</i>	Yoksul ailelerde hane reislerinin en yaygın olarak yaptıkları iş olan inşaat işçiliği ve yardımlarla sürdürülen yaşam mücadelesi.
6	<i>Sigortalı bir işimiz olsa, elimizdeki fazladan olan en küçük bir eşyamızı bile bir fakire vereceğiz, fazlasına ne gerek var. Çok zor durumda olan çok insan var bizim gibi.</i>	Sigortalı bir iş karşılığında en düşük düzeyde bir yaşamı göze alma durumu.
6	<i>Öyle zor öyle zor durumdayız ki, kimse kimsenin halinin farkında bile değil kimse kimsenin umurunda bile değil, artık bu dünyada herkes kendi derdi ile uğraşıyor.</i>	Bireyselleşmiş toplumsal yaşam vurgusunda kıyıda kalmışlık hissi.
6	<i>Kocamın on milyon için bütün gün çalıştığı oluyor.</i>	Bileyin hakkıyla kazanılan yoksulluk.
6	<i>Oturduğumuz ev iki katlı bahçeli ama çocuklarımı bahçeye çıkartamıyorum, çok berbat, çok kötü, her yerinden fare çıkıyor.</i>	Yoksul çocukların oyun alanını işgal eden fareler karşısındaki çarelilik.
3	<i>Evimize et kurbandan kurbanda giriyor, hayırseverler getirirse o da.</i>	Kurban bayramıyla eve sofraya gelen bayram.
3	<i>Kış gelmişti, çok soğuktan ben de kardolabımı kırdım sobaya koydum. Böyle değildik memleketteyken, oradaki herkes bilir, kaç kişi vardı gelip bizim kapımızda karnını doyuruyordu, şimdi benim çok zoruma gidiyor, yardım almak.</i>	Varsıl bir yaşamın göçle birlikte yoksullaşması
2	<i>Bizim adam Ecevit zamanında bir işe girmişti oradan çıkardılar, (2001 krizi dönemi) o zamandan beridir, çalışmıyor.</i>	2001 krizinin mağdur ettiği bir aile örneği
13	<i>Evin içinde bazen haftada, bazen on beş günde bir kanalizasyon patlıyor.</i>	Sağlık şartlarına uygun olmayan bir ortamda yaşama zorunluluğu
25	<i>Oturduğumuz evleri de belki yakında yıkacaklar, Allah korusun o zaman nerede oturacağız, her yer bina olacakmış.</i>	Kentsel dönüşümün yoksulları mekansız bırakacağından duyulan endişe.
24	<i>Ne kadar soba yaksak Dakar etmiyor, her yandan soğuk üflüyor.</i>	Sağlık şartlarına uygun olmayan bir ortamda

		yaşama zorunluluğu
15	<i>Şu fakir halimle bir sürü çocuğa baktım, Allah rızkını veriyor, komşuların neyin yardımıyla büyüttüm hepsini.</i>	Kaderci bir anlayışla sürdürülen bir yaşam algısı.
3	<i>Ben bu yardımı alıyorum ya aslında hem seviniyorum, hem de üzüliyorum. Kim ister ki yardıma muhtaç olsun, herkes kendi ekmeğini kazanmak ister.</i>	İki duygu arasında kalmışlık hali. Muhtaç olmanın verdiği üzüntü ile yoksulların hatırlanmasına duyulan sevinç.
19	<i>Fakirin yüzü soğuk olur her zaman, kimse bakmak istemez onlara.</i>	Dışlanmışlık duygusu.
19	<i>Yemin ediyorum size ben geceleri artık böyle durup, nöbet bekliyorum, çocuğuma bakıyorum nefesi daralıyor mu diye.</i>	Sağlık problemlerinin yarattığı çaresizlik
18	<i>Bazen yeri geliyor bir kalem alamıyoruz. Bu durumlara neden düştük bilmiyorum. Ne yaptıkta bu kötü durumları yaşıyoruz.</i>	Nedeni bilinmeyen yoksulluk durumunun sorgulanması, isyan etme hali
10	<i>Fakir olmak çok zor o kadar zor ki keşke derdimizi anlatabilsek.</i>	Kelimelere sığmayan dertler. Sıkıntılarla boğuşma
11	<i>Cebinde paran olmuyor ekmek alamıyorsun. En kötüsü de insan çocuklarına o kadar mahcup oluyor ki...</i>	Yoksulluğu fark eden çocuklar karşısında utanç duygusuyla yüzleşen anne
17	<i>Kışın da olanla yetiniyoruz. Belediye üç ayda bir gıda veriyor ya, sosyal yardımlaşma da veriyor, onlarla geçinip gidiyoruz.</i>	Kış aylarında aratan yoksulluk ve yardımlara duyulan ihtiyacın ifade edilmesi
17	<i>Kız da anne bu durumda nasıl göndereceksiniz liseye diyor. Haklı ne yapacağımızı bilmiyoruz. Elimiz kolumuz bağlı, bakalım Allah büyüktür.</i>	Çaresizlik içinde kaderci olmaya razı gelmek.
17	<i>Çocuklar da ne kötü duruma düştüğümüzü bilsinler, görsünler ki anlasınlar. Gelecekte bu durumlara düşmesinler.</i>	Yoksulluktan çocukların payına düşen ders: çok çalışın
16	<i>Okuldan bir şey istiyorlar alamıyorsak öğretmenler alacaksınız diyorlar, sonra da çocuklar ağlaya ağlaya eve geliyorlar, ne yapalım şimdi biz, neyle alalım.</i>	Geçim ve eğitim arasında ne yapacağını bilmezlik hali
13	<i>Sebzeler pahalandı, en çok patates soğan alıyoruz. Artık ne ucuzsa onu alıyoruz pazara da gidilmiyor.</i>	Geçim stratejisi olarak en ucuza yönelme
9	<i>Yazın iyi bir iş olursa eğer iki yüz alıyorsak yüzünü bir köşeye koymaya</i>	Geçim stratejisi olarak mevsimlik birikim sağlama

	<i>çalışıyoruz ki ev kirasına sıkışmayalım diye.</i>	çabası
17	<i>OKS için para lazım oldu, çocuğum söyledi, iki milyonu bulup veremedim, sınava başvuramadı. Böyle olunca insan üzülmesin de ne yapsın.</i>	Eğitimde fırsat eşitsizliğinin pratiğe yansması ve çaresizlik durumu.
15	<i>Keşke memlekete geri dönsek ama artık kimse kalmadı oralarda da hiçbir şeyimiz yok, gidersek orada da fakir oluruz.</i>	Kente alışamamışlık durumu ve yoksulluktan kaçılmayacak bir hayatın ifade edilmesi
12	<i>Keşke paramız olsaydı da bizde de verenlerden olsaydık. Muhtaç olmayıp alanlar utansın.</i>	Yardım alan kişi konumundan yardım edebilen kişi konumunda olabilme isteği.
26	<i>Keşke elimizde olsa da sürünmesek böyle, hor görülmesek.</i>	Dışlanmışlık duygusu
6	<i>Yarabbim bir iş verse! Kurtulsak bu hayattan.</i>	Daha iyi bir yaşam ortamı yaratma kapasitesinden yoksun olmanın göstergesi
6	<i>Lağım fareleri var, belediyeye söylüyoruz hiç aldurmıyorlar, ilaç döküyoruz kar etmiyor. Ne yapacağız bilmiyoruz. Bebekte var mikrop kapacak diye korkuyorum.</i>	Umursanmamak ve dışlanma duygusunun yoksul bir insan üzerindeki hakimiyeti
6	<i>Ben hastanedeyken çok zorluk çektik, çocuklara kocam baktı, oda rahatsız böbreklerinden ama işte dışını sıkıyor, ben de onun gibi.</i>	Yaşanan onca yoksulluğun arasında hane üyelerinin sağlık problemlerinin dile getirilmesi
10	<i>Benim beyim biraz astımı var bel fıtığı var, küçük kızın da kalp delik.</i>	Yaşanan onca yoksulluğun arasında hane üyelerinin sağlık problemlerinin dile getirilmesi
19	<i>Kızımı, iki ay öncede hastaneye götürdüm, kalp kapakçığında yetersizlik var.</i>	Yaşanan onca yoksulluğun arasında hane üyelerinin sağlık problemlerinin dile getirilmesi
16	<i>Eşim felç hastası, yani sürekli çalışmıyor.</i>	Sağlık problemlerinin yaşanması yoksul hane reislerinin çalışmasına engel oluşturduğunun
1	<i>Bizimkinin böbrekleri ağrıyor, ama yinede sesini çıkarmaz iş olursa, çalışır.</i>	Sağlık problemlerinin yaşanması yoksul hane reislerinin çalışmasına engel oluşturduğunun ifadesi
12	<i>Eşimin kan rahatsızlığı var, kanı eksik, kılçık damarlar kopuyor, kanı durmuyor, her yeri mor oluyor.</i>	Yaşanan onca yoksulluğun arasında hane üyelerinin sağlık problemlerinin dile getirilmesi

15	<i>Babası da hasta kim para getirsin ki.</i>	Sağlık problemlerinin yaşanması yoksul hane reislerinin çalışmasına engel oluşturmadığının
----	--	--

EĞİTİM VE EĞİTİMLİ OLMAYA YÜKLENEN ANLAM		
GÖRÜŞME	CÜMLE	YORUM
2	<i>Babam da istiyordu okumamızı biz de istiyorduk, ama durumumuz olsaydı.</i>	Ekonomik yetersizliklerin nedeniyle eğitimsiz kalma durumu
1	<i>Benim hiç okuma yok, okumadım, bizim doğu tarafı pek okumirler.</i>	Eğitimde bölgesel farklılıklara yapılan vurgu
1	<i>Babamız bizi okutmadı ama keşke okutsaydı...</i>	Geleneksel yargıların yarattığı eğitimsiz bir insan
1	<i>Okumak çok güzel bir şey, bir yere gitsek, nasıl gideceğimi bilmirim, kızı götüririm yanımda, onu da götürmesem olmur, okumam olsa kendim gider gelir idim.</i>	Okumaz-yazmazlığın şehir içi seyahatlere bile engel oluşturmaya verilen örnek
1	<i>Okuma kurslarına zamanım olsa bir saatliğine bile gitmek istiyorum. Çocuklardan vakit bulamıyorum.</i>	Okur-yazar olabilme isteği
15	<i>Okuması olmayınca insan kaybolmaktan korkuyor, çekiniyor bir yere gitsin.</i>	Okumaz-yazmazlığın yarattığı korkunun şehir içi seyahatlere engel oluşturmaya verilen örnek
5	<i>Biz okuyamadık, okusaydık bu durumlarda olmazdık belki bir işin ucundan tutardık.</i>	Yoksulluğun nedeninin eğitimsizlikte aranması
12	<i>O zaman köyde kızları okutmuyordular, biz de bilemedik bu durumlara düşeceğimizi, her yerde lazım oluyormuş, şimdi de çok pişmanım.</i>	Geleneksel olanı kabullenmenin sonucunda gelen pişmanlık
16	<i>Okumak isterdik de okutmadılar işte.</i>	Eğitilmiş olma isteğinin toplumsal engele takılması
16	<i>Bazen durakta dolmuşa biniyorum yanlış oluyor, okuyamıyorum ki. Her zaman da soramıyorsun, sorunca görmüyor musun yazıyor diyorlar, ben de sormuyorum biniyorum hangisi denk gelirse.</i>	Küçük düşme duygusunu bir daha tatmamak için okumaz-yazmazlığı deşifre etmekten kaçınma

18	<i>Üçe kadar okuttular, okuldan ayrıldım çok ağladım.</i>	Eğitim sürecinden istenmeden alıkonmak
18	<i>Kızlar okumaz dediler, okutmadılar.</i>	Geleneksel cinsiyet rolünün dikte edilmesi
4	<i>Okuyamadığımız için çocukların okumasını çok isteriz bizim gibi olsunlar istemeyiz.</i>	Eğitimin yoksulluğun önüne geçeceğine olan inançtan dolayı çocukların eğitime verilen desteğin vurgulanması
20	<i>Ben çok istedim okumayı ama üç- dört sene okuttular.</i>	Eğitim sürecinden istenmeden alıkonmak
20	<i>Kaçarak okudum, sonra geri aldılar okuyamadım.</i>	Eğitim sürecinden istenmeden alıkonmak
11	<i>Eskiden okumayınca, bir yere gittiğimde sormaya çekiniyordum, şimdi hamdolsun o şeyleri söktüm, çekinecek bir şeyim kalmadı.</i>	Okur-yazarlığın kendine güven duygusunu inşa etmesi
14	<i>Okumam falan yok kendim kursa gittim biraz, biraz da çocuklarla geliştirdim ama hiçbir şekilde okula gitmedim.</i>	Kişisel çabayla geliştirilen okur-yazarlık
7	<i>Ayrım yapıldığı için zaten biz bu duruma düştük, okutsalardı böyle mi olurduk.</i>	Eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımına yapılan vurgu
2	<i>Ben beşe kadar okudum, oralardaki yazıları okuyacak kadar yolumu bulacak kadar okurum bu da bana yetiyor.</i>	Başkasından bağımsız hareket etmeyi sağlayacak düzeydeki eğitimle yetinmek
9	<i>Kaçarak evlendik, isteyince verdiler biz de kaçtık, belki istediğimiz oldu ama bir yönden de çok kötü oldu, öğrenim hayatımı mahvetmiş oldum.</i>	Eğitimi yarıda bırakmanın pişmanlığı
22	<i>Köyde olunca kızları okutmaz idiler. Erkek çocuk öğle değildi.</i>	Geleneksel değer yargılarının engelindeki eğitim
22	<i>Mesela ben kendi başıma gidip bir şey yapamam bir şey alamam. En azından bir yere gitmek istesem gidemiyorum. Cesaretim yok.</i>	Okumaz-yazmazlığın yarattığı korkunun şehir içi seyahatlere engel oluşturmaya verilen örnek

ÇOCUĞUN DEĞERİ VE EĞİTİMLİ OLMALARINA İLİŞKİN İFADELER		
GÖRÜŞMECİ	CÜMLELER	YORUM
2	<i>Artık kendi çocuklarımızı okutmayı düşünüyoruz. Elimden geldiği kadar, onlara okusun diye çalışırım.</i>	Çocukların eğitimi olmasına verilen önemin öne çıkarılması
3	<i>Keşke okusalar da kendilerini kurtarsalar, bir şey daha istemiyorum.</i>	En büyük istek çocukların eğitimi olmasıdır.
4	<i>Çocuklara diyorum babanızı görün, kararınızı verin, kafanızı isterseniz çalıştırın istemezseniz babanız gibi olursunuz diyorum. Artık onlara kalmış, ben elimden geleni yapıyorum.</i>	Eğitimi olma bilincinin aşılması ise kendi içinde bulundukları yoksunluklar örnek verilerek gerçekleştirilmektedir.
4	<i>Biz kendimiz çok zor durumda kalıyoruz ya, ben o yüzden ben onların okumasını çok istiyorum. Yemeğim, giymeyim yeter ki onlar okusun.</i>	Eğitim seviyesi düşük olan yoksulların umudu eğitimde araması
3	<i>Okuturuz, ne yapacağız yani bırakalım onlar da bizim gibi mi olsunlar.</i>	Çocukların okumaması onları bizim gibi yoksul yapar.
5	<i>Biz nasıl geri kaldık kendi kızlarımızda öyle olsun istemeyiz.</i>	Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin savaşçıları anneler...
19	<i>Canımızdan can satarız yine de okuturuz.</i>	Eğitim için katlanılacak fedakarlıkların ifade edilmesi
18	<i>Elimizden ne gelirse onlar için yaparız, biz çektiğimiz bari onlar çekmesin diye okuturuz.</i>	Yaşanmışlıklar sonucunda eğitimi olmanın öneminin çıkarsanması
16	<i>Okutabilirsek üniversiteye gönderebilirsek keşke tek isteğimiz o.</i>	Çocukları üniversiteli görme hayali
15	<i>Bizden de okumuş bir adam çıksa, mesleği olan biri çıksa çok isteriz.</i>	Eğitimi bir aile bireyinin yaşatabileceği gurur.
14	<i>Ben çocuklarımdan başarısı için bu yardımlara başvurdum ben okumadım yeter ki onlar okusun.</i>	Yardımlara çocukların gereksinimleri için başvurulduğunun belirtilmesi
14	<i>Üniversiteyi kazandıkları günü görmek istiyorum. Yardım olmasa nasıl okuturuz bilmiyorum.</i>	Çocukları üniversiteli görme hayalinin önündeki engel: Yoksulluk
22	<i>Ben elimden geldiği kadar, bir kızım bir oğlum var, ikisini de</i>	Çocukların okula gönderilmesinde kız çocuğuna

	<i>okutuyorum. Okul için oğullarımdan çok kızlarımı üstün tutuyorum.</i>	tanınan pozitif ayrımcılık
14	<i>Ben bir odalı yerde yaşayayım bir şey olmaz, benim geleceğim derdim çocuklarım.</i>	Eğitim için katlanılacak fedakarlıkların ifade edilmesi
10	<i>Biz cahil kaldık onlar kalmassın istiyoz.</i>	Çocukların eğitilmiş olmasının istenmesi
6	<i>Sırtımda taş taşıyım yinede okuturum çocuklarımı diyor.</i>	Çocukların eğitilmiş olması için katlanılacak fedakarlıkların ifade edilmesi
6	<i>Elimizden gelen her imkanı sonuna kadar zorlayacağız yeter ki okutalım onları bizim durumumuza düşmesinler.</i>	Eğitim için katlanılacak fedakarlıkların ifade edilmesi
4	<i>Ablan okusun, okuyunca o da size, bize yardım eder, diyor.</i>	Eğitilmiş olmanın ekonomik kazanç getireceğine olan inanç
4	<i>Vakfın parasını alıyorum hiç şu lazım mı bu lazım mı diye düşünmüyorum dershaneye veriyorum, kızım okusun diye.</i>	Dershanecilik sisteminden yoksul ailelerinde yararlanma çabası
17	<i>Kızlara, okuyun benim gibi kocanızın eline bakmayın, diyor bak hepsi kızdı, okudular bak ne iyi yerlere geldiler, desinler istiyorum.</i>	Kız çocuklarının ekonomik bağımsızlıklarını elde etmeleri gerektiği fikrinin çocuklara aşılması
11	<i>Ben kızları daha çok tutuyorum, onlara okusalar daha iyi.</i>	Kız çocuklarının eğitilmiş olmasının anne tarafından desteklenmesi
8	<i>En kötüsü okul kapısında kızım la yatarım yine onları okuturum mutlaka</i>	Çocukların eğitilmiş olması için katlanılacak fedakarlıkların ifade edilmesi
7	<i>Ayrım yapıldığı için zaten biz bu duruma düştük, okutsalardı böyle mi olurduk.</i>	Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine yapılan vurgu
19	<i>Erkeler başının çaresine bakar ama kızlar öyle değil, okumasalar hiçbir şey yapamazlar.</i>	Erkek çocuklara göre kız çocuklarının eğitilmiş olmasının daha önemli olduğunun vurgulanması
8	<i>Oğlan nerede olursa eli iş tutar, kız öyle değil.</i>	Erkek çocuklara göre kız çocuklarının eğitilmiş olmasının daha önemli olduğunun vurgulanması
1	<i>Benim elimden gelse dördüsünü de okutacam.</i>	Çocukların eğitim olmasının istenmesine rağmen ekonomik olanaklar çerçevesinde bu isteğin yerine getirilebileceğinin ifade edilmesi

12	<i>Biz okuyamadık onları okuturuz ne olursa olsun.</i>	Eğitimsiz olmanın yarattığı negatif duyguların çocuklar aracılığıyla pozitifte çevrilme isteği
5	<i>Biz nasıl geri kaldık kendi kızlarımızda öyle olsun istemeyiz.</i>	Eğitimsizliğin yarattığı geri kalmışlık duygusunun kız çocuklarının da yaşamaması isteğinin dile getirilmesi.

ŞNT İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER VE NEREDE KULLANILDIĞINA İLİŞKİN İFADELER		
GÖRÜŞME	CÜMLELER	YORUM
17	<i>Okuldan duyduk. Form doldurduk, gönderildi o şekilde.</i>	ŞNT'nin okul aracılığıyla duyulması
16	<i>Öğretmenler söylediler de gittik forum doldurduk</i>	ŞNT'nin okul aracılığıyla duyulması
19	<i>Okuldan söylediler. Müdür bey söylemişti, eğer alırsanız başvurun demişlerdi.</i>	ŞNT'nin okul aracılığıyla duyulması
13	<i>Yadımları bize memur gelince öğrendik. Başvurumuzu yaptık, tahmin etmiyordum açıkçası çıkar diye sonra çıktı dediler, bankaya gideceksiniz dediler gidiyoruz artık yattıkça alıyoruz paramızı.</i>	ŞNT'nin okul aracılığıyla duyulması
2	<i>Biz kendimiz gitmiştik vakıfa, öyle öğrendik kömür için adımızı yazdıracaktık. oradan kağıt verdiler doldurduk, sonra eve geldiler, para yatmaya başladı.</i>	ŞNT'nin okul aracılığıyla duyulması
2	<i>Çocuklar ben den daha iyi takip ediyorlar, anne paramızı yatırmışlar mı, gidelim bankaya, diyorlar. Belli ki canları bir şey istiyor.</i>	Çocukların yardımdan haberdardır. Paranın alınacağı gün çocukların isteklerini dile getirdikleri gün oluyor.
26	<i>Parayı aldığımızda o gün mesela elektrik yatmadıysa, ceza yediysek mecbur parayı önce oraya yatıracağız.</i>	Parayı harcamada ihtiyaçlarda öncelik önem kazanmaktadır.
19	<i>Çocuklar geliyorlar anne bugün para geldi mi bugün diye. Geldi desem sevinçlerinden uçacaklar.</i>	Alınan para çocuklar için sevinç kaynağı olmaktadır. Çocukların ŞNT'den haberdar oldukları bilgisine ulaşılmaktadır.
18	<i>Parayı alınca bizim oğlan anne ayakkabı al diyor da onunla ayakkabı mı alırsın, eve lazımlıklardan mı alırsın bilemiyorsun.</i>	İhtiyaç önceliği ile çocukların isteklerinin çatışması söz konusudur. Bu çatışma annede ne yapacağını bilemem durumu yaratmaktadır.
17	<i>Bazen ekmek parası diye ayırıyorum çocuğun istediği parayı, onu da verirsem akşam ne yiyecekler.</i>	Çatışan isteklerde çocuğun harçlık istemesine karşın annenin akşam yemeğini düşünmesi durumu yaşanmaktadır.
17	<i>Çocuk başka bir şey istiyor para gelince, ama biz tutuyoruz ekmek alıyoruz.</i>	Çocuğun kendi isteklerine rağmen, ŞNT bazen ekmek parası olmaktadır.

10	<i>En azından bir şey istiyorsa çocuk, ikisine alamasam da yine birisine alıyorum.</i>	Çocukların her istekleri karşılanamamaktadır. Yoksulluklarına çare olunamasa da isteklerin asgari düzeyde karşılanabilmesi için bir nebze de olsa yoksul insanları rahatlatmaktadır.
9	<i>Burs parasıyla çocukların isteği bir şeyi aldığınızda çok seviniyor.</i>	ŞNT çocukları mutlu etmenin bir aracı olarak görülmektedir.
9	<i>Okullar başladığında Süpermenli çanta istemişti yatan paraya istediği çantadan aldım.</i>	Okulların açıldığı dönemlerde okul ihtiyaçları öncelik kazanmakta ve çocukların istekleri yerine getirilebilmektedir.
8	<i>Kızım burs parası gelince istediklerimi alalım diye hayal kuruyor.</i>	Tüketim toplumunda tüketime yönelik yoksul çocuk hayali ŞNT ile yerine getirilebiliyor.
4	<i>Giysiye de veriyoruz aldığımız parayı, kira için de kullanıyordum.</i>	ŞNT'nin kullanım alanları farklılık göstermektedir. Eğitim yardımları bazen bir giysiye bazen de kira bedeline dönüşebilmektedir.
1	<i>Para yatacağı zaman çocukların canı bir şey istese anne bize alacak mısın? Diye soruyorlar.</i>	ŞNT yardımının alındığı gün çocukların tüketime yönelik isteklerini dile getirdikleri gün olmakta
1	<i>Okumam yoktur ya bankaya giderken ben kızımı götürüyorum yanımda, öyle alıyoruz.</i>	Eğitimsiz annenin kamusal attığı adımda başkasına bağımlılığı söz konusudur.
21	<i>İlkinde kocam geldi, sonra ben alıştım.</i>	Kamusal alanla ilk tanışmada bağımlılık yerini bağımsızlığa bırakmıştır.
26	<i>Bankada sıra alınıyormuş, ben almadım bana kızdılar, çok üzül müştüm.</i>	Eğitimsizliğin ezilmişliğe dönüşmesi ve bilgisiz olmanın karşılığında azarlanmak...
24	<i>Komşumla bir olup gidiyoruz bankaya, onlar bizden önce aldılar bursu, paranın nasıl alınacağını biliyor.</i>	Komşuluk ilişkisinde deneyimli olan kişiden yardım alınarak banka işlemlerinin yapılmıştır.
22	<i>Ben kendi başıma gidip bir şey yapamam bir şey alamam. En azından bir yere gitmek istesem gidemiyor Kocam gelmeyince dört aydır da çocukların parasını gidip alamadım.</i>	Bağımlı kişiliğin bir başka örneği, eşe bağımlılık. Kenti yeterince tanımadan ve eğitimsizlikten kaynaklanan kendine güvensizlik, ŞNT yardımını alabilmek için şehir

		dışında çalışan eşi bekleme mecburiyetini beraberinde getirmektedir.
12	<i>Çocuklar sayesinde bankanın yolunu, hastanenin yolunu öğrendik. Bilmezdik nasıl gidilir, ne yapılır diye, çocukla birlikte öğreniyoruz bizde bu yaşta.</i>	Çocukların eğitimi anneleri de eğitmektedir. Bankaya, hastaneye gitmeyi çocuklarından öğrenen bir anne modeli.
11	<i>Yardım olmadan hiç bankayı bilmezdik ilk kez gittik öğrendik.</i>	Yoksul olan kişinin parası olmadığından bankayla da bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durumda ŞNT programı, banka ile ilk kez tanışma deneyimi yaşatmaktadır.
	<i>Korkuyordum ilk gittiğimde nasıl para alınıyor diye düşünüyordum, sonra alıştım.</i>	Korku, toplumsal yaşamla tanışmada yaşanan ilk duygu olabilmektedir. Zamanla korkunun yerine alışkanlığa bırakması ile kendine güven duygusu gelişmektedir.
2	<i>Çocuk parası olmadan çocukları okula göndeririz de zor yani...Zorla göndeririz, her istediğini yerine getiremiyorsun yani.</i>	ŞNT olmadan çocukların eğitim sürecinde kalamama risklerine vurgu yapılmaktadır. ŞNT'ye bağımlı olma durumu ortaya çıkmaktadır. Yoksul aileler için eğitim destek yardımlarının önemi ortaya çıkmaktadır.
19	<i>Eğer ki vakfında verdiği birazcık yardım da olmasa ne yaparız bilmiyorum.</i>	ŞNT'ye bağlılık durumunun yinelenen bir ifadesi
17	<i>Sadece çocuklara değil eve de katkısı oldu her şey de kullanabiliyoruz, neye ihtiyacımız varsa.</i>	ŞNT'nin kullanım alanının geniş olduğu ifade edilmektedir. Çocukların eğitimine destek amaçlı verilen nakit gelirin birçok ev ihtiyacını gidermek bakımından da önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır.
16	<i>Sosyal yardımlaşmanın parasını bekliyoruz, yatınca ayakkabı alıyoruz, üst baş alıyoruz, markete gidiyoruz, ne lazımsa yatan o parayla alıyoruz. Her şeyden azar azar, her şeyin en ucuzundan..</i>	ŞNT, aile gereksinimlerinin birçok alanında kullanılması ile birlikte tüketilen her şeyin minimum düzeyde maliyet getirmesi için minimum düzeyde alışveriş yapılabilir. ŞNT, aile gereksinimlerinin birçok alanında kullanılması ile birlikte tüketilen her şeyin minimum düzeyde maliyet getirmesi için minimum düzeyde alışveriş yapılabilir.
16	<i>Gelen bursla ben de üç ayda bir eşime ilaç alıyorum çocuklara harcamaktan çok, ilaca veriyorum.</i>	Aile fertlerindeki rahatsızlıkları sıklıkla ifade eden katılımcılar için ihtiyaçlar sıralamasında bazen sağlık harcamaları öne çıkabilmektedir. Üç ayda bir

		alınan yardım ile ilaç masrafları karşılanmaktadır.
11	<i>Bu yardımla gelirimize eklenince çocukların ihtiyacını karşılayabiliyoruz.</i>	ŞNT bir ek gelir olarak düşünülmektedir. Bu sayede çocukların ihtiyaçlarına cevap verilebilmektedir.
11	<i>Çocuk parasıyla dershaneye gittik sorduk, bir buçuk milyar dediler, ama o kadar yoktu para olsaydı gönderirdik oraya da.</i>	Orta öğretime ve yükseköğretime geçişte ailelerin dershanelerden destek almaları yoksul çocukların aleyhine bir durum yaratmakta var olan fırsat eşitsizliklerini gittikçe artırmaktadır. Çocuğunu eğitim basamaklarının üst seviyesinde görmek isteyen bir anne ŞNT yardımı ile çocuğunu dershaneye göndermek istemişse de dersane ücretlerinin karşısında, bu paranın yetersizliği hayal kırıklıklarına bir yenisini daha eklemiştir.
8	<i>Çocuklara arada bir 250 lira veriyorum, yardımlar olmasa onu da veremeyecem de.</i>	ŞNT her zaman olmasa da annelerin çocuklarına harçlık verebilmelerini sağlamaktadır.
3	<i>Baktım olmayacak, çocuklar için yardımları almak istedim, kendi başıma yetiştiremiyorum.</i>	Çaresiz kalındığı noktada yardımlara başvurulmuştur. Yardıma bağımlılığın bir başka göstergesidir. Yardım olmadan geçimin sağlanamadığı ifade edilmektedir.
3	<i>Aslında benim çocuk dershaneye gitseydi başarılı olurdu, hiç gidemedi.</i>	Dershanelerin yaygınlık kazanmasıyla başarılı olmanın bir aracı olarak görülen dershanelerden yararlanamamak, başarısızlığın nedeni olarak gösterilmektedir.
3	<i>Yardım olmasa da okuturuz, ne yapacağız yani bırakalım onlar da bizim gibi mi olsunlar.</i>	Çocuklar da kendileri gibi yoksul olmasın diye, ŞNT olmasa da ısrarla çocukları okutma çabası eğitimin yoksulluğu yeneceğine olan inanç öne çıkarılmıştır.
3	<i>Göndeririz ancak ortaokula liseye kadar, fakülteye gönderemeyiz.</i>	ŞNT’ siz çocukların eğitim imkanlarının kısıtlı olduğunun farkındadırlar. Çocukların üniversiteli olmasına ihtimal verilmemektedir.

5	<i>Çoğu çocuk dershaneye gidiyor, daha çalışkan oluyor biz gönderemiyoruz.</i>	Eğitim alanında yaşanan özelleştirme politikalarının yarattığı fırsat eşitsizliklerinin dile getirilmesi
7	<i>Yardım etmeseler zor okuturum.</i>	Çocukların eğitimi için yardımlara duyulan ihtiyacın ifade edilmesi
11	<i>Dershaneye gönderemem.</i>	Eğitim alanında yaşanan özelleştirme politikalarının yarattığı fırsat eşitsizliklerinin dile getirilmesi
2	<i>Yardıma babaya verseler hiç eve gelmez, görmeyiz.</i>	Yardımların annelere verilmesi doğru bulunmaktadır. Aksi halde eve katkısı olmayacağına emindir.
19	<i>Fark etmiyor ha bana verilmiş ha beyime o da bir şey demez.</i>	Nadiren de olsa yardımların anneye ya da babaya verilmesinin aile için bir fark yaratmayacağı vurgulanmıştır.
14	<i>Evi idare eden biziz, da bu sabah çocuk kalktı, anne harçlığını ver, diyor, gidip de babadan istemiyor.</i>	Yardımların anneye verilmesi, çocukların gözünde annenin konumunu güçlendirdiği ileri sürülebilir.
12	<i>Anneler eziliyor, bize verince iyi de oldu çünkü baba dışarıda, çocuk geliyor anneden istiyor, baba neyin lazım olduğunu çok da bilemez. Kocam da bir şey demedi, arada soruyor para yatıyor mu diye.</i>	Yoksul ailelerde ev içi sorumlulardan uzak duran eş modeli, ŞNT'nin anneler aracılığı ile verilmesini daha da anlamlı kılmaktadır. Ev ihtiyaçlarını daha iyi bilen anne aynı zamanda çocukların isteklerine cevap veren kişi konumundadır.
11	<i>Sonuçta verilsin de bize verilmiş, erkeklere verilmiş fark etmez. Çocuklar için harcıyoruz sonuçta. Beyim de bir problem çıkarmıyor Allah için.</i>	Kadının evdeki statüsünün önem kazanması yoksul anne için önemli olmakla birlikte, önemsenen asıl nokta yardımın verilmesidir.
10	<i>Baba çocuğunun kötü olmasını istemez ki aldığımız paraya da bir şey demez, çünkü biliyor biz çocuğa, eve harcıyoruz. O da ister her şey alsın, çocuğu mutlu olsun.</i>	Eş tarafından, anneye paranın harcanması bakımından güven duyulmaktadır. Baba için önemli olan çocukların mutluluğudur. Paranın anne verilip verilmemesi değil.
8	<i>Bazen eşim diyor, kartı ver ben çekeyim parayı, diyor. Ben de, para vermezler sana, diyorum.</i>	Anneler paranın kendilerine verilmesinden memnuniyet de duymaktadır. Önemli olduğunun hissettirilmesi şeklinde algılanmaktadır.

4	<i>Biz daha iyi biliriz eve ne lazımdır.</i>	ŞNT'nin anneler verilerek daha etkin kullanılacağı düşüncesini destekleyen bir ifade.
1	<i>Bizimki hiçbir şey demedi. Zaten parayı bize versinler, adamlar gereksiz harçiler.</i>	ŞNT'nin Annelere ödenmesine eşin olumsuz tepki göstermemiş olmasına karşın, katılımcı doğru olanın yapıldığını savunmaktadır. Çünkü ona göre erkekler parayı gereksiz harcamaktadırlar.
2	<i>Babaları da bir şey diyemiyor, ne desin yardımı bana vermişler, yardım gelsin de kime verirler versinler.</i>	Kadının evdeki statüsünün önem kazanması yoksul anne için önemli olmakla birlikte, önemsenen asıl nokta yardımın verilmesidir.
4	<i>Evde para olmadığı zaman parayı alıp eşime de verdiğim oluyor doğrusu.</i>	Ekonomik olanaksızlıklar annelerin ŞNT yardımlarını erkek eşe vermelerine de neden olabilmektedir.
2	<i>Geçen vakıftan bir zarf geldi benim ismimi yazmışlar, eşim de neden senin ismini yazmışlar dedi, oraya ben kaydolmuştum dedi. Başka da bir şey demedi.</i>	Yardımlarda annelerin ilgili kişi olarak belirlenmesine, eşin tepkisi şaşkınlık olmuştur.
3	<i>Anneye verilsin tabi, bizimki çalışmıyor borç yapar, borçlular iki de bir kapiya gelir.</i>	ŞNT'nin anneler verilerek daha etkin kullanılacağı düşüncesini destekleyen bir ifade. Çalışmayan ve ailesine karşı sorumsuz olan bir baba figürü karşısında ŞNT yardımı amacına ulaşmıştır.
2	<i>Çocuk babadan bir şey istese baba git başımdan para mara yok, der, Anneler öyle demez.</i>	ŞNT'nin anneler verilerek daha etkin kullanılacağı düşüncesini destekleyen bir ifade.
3	<i>Ne ihtiyacımız varsa yani babalara verseler onlar yiyebilir, anneler, nerede ihtiyaç varsa ona kullanır, çocuğunu düşünür.</i>	Erkek eşlere göre kadınların geliri daha etkin bir biçimde kullanılacağının ifade edilmesi
14	<i>Markete borç yapıyoruz mesela, para yatınca ilk önce gelip onu kapatıyoruz.</i>	Mutfak masrafları borç ile karşılanmaya çalışıldıktan sonra ŞNT ile yattığı zaman bakkal borcu kapatılıyor.
	<i>Para olmadığıda da idare etmek yine bize düşüyor, çok zor durumlar geçiriyoruz.</i>	Geleneksel ev içi sorumlulukları yerine getirmek zorunda olan anneler, yoksulluğun getirdiği ev içi sorunlarla da yüzleşmek zorunda kalan aile üyesi konumundadır.

1	<i>Çocuklar ne isterse ananeden ister babadan bir şey isteyemez ki.</i>	ŞNT'nin anneler verilerek daha etkin kullanılacağı düşüncesini destekleyen bir ifade.
2	<i>Parayı anneye verince daha iyi geçim olur.</i>	ŞNT'nin anneler verilerek daha etkin kullanılacağı düşüncesini destekleyen bir ifade.
2	<i>Benim burstan haberim yoktu, eve gelen memurlar yazdı, Allah razı olsun hepinizden.</i>	ŞNT yardımlarının SYDV memurları aracılığıyla öğrenilmesi ve bu durumdan duyulan minnettarlığın ifade edilmesi
10	<i>Allah razı olsun devletten, hiç olmayanlar da var onu da görüyoruz.</i>	ŞNT'nin anneler verilerek daha etkin kullanılacağı düşüncesini destekleyen bir ifade.
10	<i>Halimize şükür bizden beterleri de var Allah canımızı sağ etsin de buna da şükür yani. Allah acı keder vermesin kuru ekmek yeter.</i>	ŞNT'nin anneler verilerek daha etkin kullanılacağı düşüncesini destekleyen bir ifade.
8	<i>Çok iyi oluyor, bir üst baş, harçlık arada sırada verebiliyoruz.</i>	Yardımların yoksul bir aile için önemine yapılan vurgu
7	<i>Yardımlar olmasa her şey daha zor olacaktı. İyi kötü açığımızı kapatıyor.</i>	Yardım miktarlarının azlığına karşın yoksul bir aile için önemli olduğunun ifadesi
3	<i>Bir şey lazım olunca vakıf parası yetiştiriyor Allah razı olsun.</i>	Zor zamanlarda ŞNT yardımlarının artan önemini vurgulanması

YAKIN AKRABA VE KOMŞULAR ARASINDAKİ İLİŞKİ		
GÖRÜŞME	CÜMLELER	YORUM
2	<i>Destek veren de var, vermeyeni de var, zaten akrabalar da çevredekiler de bizden farksız.</i>	Dayanışma ilişkilerinin yoksulluk karşısında zayıfladığının ifade edilmesi
2	<i>Akrabalarda hep başka yerlere dağıldı, görüşemiyoruz, yardım gönderenimiz de yok artık.</i>	Yoksulluğun yalnızlıkla eş değer olduğuna verilen örnek
4	<i>Bizim komşular var, akrabaları inşaat işinde hep onları işe koydi.</i>	Yoksul hane reislerinin en sık yaptığı işler arasında olan inşaat işçiliğinin hemşehri ilişkilerine dayanması ve bu nedenle hemşehrisi olmayan yoksulların bu iş alanından dışlanmasının ifade edilmesi
9	<i>Bizimkiler iş istedi, koymadılar işe. Hepsi akraba, birbirine haber veriyor yabancılar girmesin diye.</i>	Yoksul hane reislerinin en sık yaptığı işler arasında olan inşaat işçiliğinin hemşehri ilişkilerine dayanması ve bu nedenle hemşehrisi olmayan yoksulların bu iş alanından dışlanmasının ifade edilmesi
1	<i>Kimsenin desteği olmuyor. Kendi kendimize idare ediyoruz.</i>	Yoksulluğun yalnızlıkla eş değer olduğuna verilen örnek
10	<i>İnşaatın sahibi hep tanıdıklarına iş veriyor, yabancıları almıyorlar.</i>	Yoksul hane reislerinin en sık yaptığı işler arasında olan inşaat işçiliğinin hemşehri ilişkilerine dayanması ve bu nedenle hemşehrisi olmayan yoksulların bu iş alanından dışlanmasının ifade edilmesi
5	<i>Bize akrabalarından destek olan hiç yok. Hepsi de fakirdir. Kendilerine bakamıyor ki.</i>	Yoksulluğun yalnızlıkla eş değer olduğuna verilen örnek
11	<i>Yardım eden falan olmuyor. Herkesin derdi kendine, sanki mahalledekiler kendilerine yardım edebiliyor da bize sıra gelsin.</i>	Yoksulluğun içe kapanmış aileler yarattığının ifade edilmesi. Kentsel yalnızlığın göstergesi
12	<i>Memlekete gitmiyoruz, ilişkimiz kesik oralarla destek olacak kimse kalmadı oradan.</i>	Memleketle kopan bağlar ve kentsel yalnızlık
13	<i>Ziyarete gelen olmuyor, gelseler de nasıl ağırlarsın ki?</i>	Yoksulluk ve yalnızlığın vurgusuyla içe kapanmış aile olmanın zorunluluğu
15	<i>Benim eltimde memur idi, bize sahip çıkmadı, buraya çağırdılar,</i>	Dayanışma ilişkilerinin yoksulluk karşısında

	<i>sonra gittiler.</i>	zayıfladığının ifade edilmesi
20	<i>Babamların desteklerini görmüyoruz, bilmiyorlar ki burada nasıl geçim olduğunu.</i>	Dayanışma ilişkilerinin yoksulluk karşısında zayıfladığının ifade edilmesi
23	<i>Akrabalardan da durumu iyi olan kimse yok. Doğru söyleyeyim komşulardan çok yardım eden oldu. Ama artık onlarda geçinmiyor.</i>	Yoksulluk karşısında akraba komuşuluk dayanışmasını zayıflaması
26	<i>Önceden başka yerde otuyorduk akrabalar vardı orada da ama şimdi akraba da kalmadı.</i>	Dayanışma ilişkilerinin yoksulluk karşısında zayıfladığının ifade edilmesi

6.5.3.1. Mevcut Durum ve Genel Olarak Yaşam Algısına İlişkin İfadeler

Bu kategoride ŞNT yardımından yararlanan odak grup katılımcılarının yoksulluk ve yoksunluklarına ilişkin ifadeleri değerlendirilmektedir. Dört ilköğretim okulunda yapılan odak grup görüşmelerinde öncelikli olarak öne çıkan ifadeler aile bireylerinin sağlık sorunlarına ilişkindir. ŞNT yardımı alan aileler arasında çoğunlukla hane reisinin sağlık problemleri aile ekonomisini olumsuz yönde etkilemektedir. Zaten hiç bir sağlık güvencesine sahip olmayan bu ailelerde sağlık problemleri yoksulluğu daha da arttırmakta ve süregelenleştirmektedir. *“Eşim felç hastası, iki senedir hiç çalışmadı. Konu komşu, akrabam, abim yardım ettiler.”* (16)³⁹⁰ *“Eşim sigortalı bir iş bulmuştu, ama hasta olduğu için sürekli doktora kontrole gitmesi gerekiyor, o yüzden işten çıkarttılar.”* (12) bu ifadelerde olduğu gibi sağlık problemleri yoksulluğun daha ağır bir biçimde yaşanmasına neden olmakta ve yardımlara duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Ayrıca ifadelerde, yoksulluğun kaynağının çalışmama isteğinden öte çalışmama durumu olduğuna ve sıklıkla iş olanaklarının kısıtlılığına da vurgu yapılmaktadır.

Kısıtlı iş imkânları arasında sayılan inşaat işçiliği hane reislerinin en yaygın olarak istihdam olanağı buldukları iş koludur. ŞNT yararlanıcısı çocuklarla yapılan görüşmelerde de görüldüğü gibi yoksul ailelerde geçim hane reislerinin yaygın olarak özellikle yaz aylarında, düşük ücretlerle yaptıkları inşaat işçiliği ve çeşitli kaynaklardan sağlanan aynı ve nakdi yardımlarla gerçekleştirilmektedir.³⁹¹

2. odak grup görüşmecilerinden Samsun doğumlu, 33 yaşında 3 çocuk annesi D.L.’nin ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. *“Yardımlarla, inşaat işiyle ayakta kalmaya çalışıyoruz.”*(9) bazı durumlarda düşük ücretle çalışmak zorunda kalan hane reislerinin amaçları yoksullukla baş etmekten öte, günlük ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir. Tüm gayretlere rağmen bilek hakkıyla kazanılan tek şey yine yoksulluk olmaktadır. *“Kocamın on milyon için bütün gün çalıştığı oluyor. (6) Yeri geliyor, bir ekmek parasını bile bulamadığımız oluyor.”* (9)

³⁹⁰ Parantez içindeki numaralar “Odak Grup Katılımcılarının Özellikleri” tablosundaki numaralara işaret etmektedir. Bkz. Ek 3.

³⁹¹ Bu veriler 2006 yılında Songül Sallan Gül ve diğerlerinin yapmış oldukları “Yoksulluk Yardımları ve İstihdam Araştırması: Sosyal Yardımlar ve İşgücüne Katılım İlişkisi” adlı çalışmalarında belirttikleri çalışan yoksul Hane reislerinin özellikleri ile örtüşmektedir.

Şenses'in de belirttiği gibi hane içinde beklenmedik durumların yaşanması³⁹² yoksulluğun nedeni olarak ortaya çıkabilmekte veya var olan yoksulluğun artmasına neden olabilmektedir. Örneğin şu ifadede olduğu gibi “*Önce durumumuz iyiydi, beyimin hastalığı çıkınca kayınbabamın eline bakar olduk artık.*”(12) bazı hanelerde ise yoksulluk özellikle ekonomik krizlerle birlikte ortaya çıkmaktadır. “*Bizim adam Ecevit zamanında bir işe girmişti oradan çıkardılar, (2001 krizi dönemi) o zamandan beridir, çalışmıyor.*”(2) ifadesinde olduğu gibi beklenmedik durumlarla birlikte, ülkemizde son yıllarda yaşanan ekonomik krizlerin yoksul haneleri, yoksulluk karşısında daha dirençsiz ve çaresiz bıraktığı görülmektedir. Bu çaresizliği varsıl bir yaşamdan yoksul bir yaşama adım atmış, 36 yaşındaki 4 çocuk annesi odak grup katılımcısı şu sözlerle ifade etmektedir:

“Kış gelmişti, çok soğuktan ben de kardolabımı kırdım sobaya koydum. Böyle değildik memleketteyken, oradaki herkes bilir, kaç kişi vardı gelip bizim kapımızda karnını doyuruyordu. Şimdi yardım almak benim çok zoruma gidiyor.”(1. odak grup katılımcısı M.G.)

ŞNT programından yararlanmanın koşullarından birisi olan hane halkından hiç kimsenin üzerine, kayıtlı gayrimenkulün bulunmamasıdır. Bu koşuldan yola çıkılarak katılımcılara oturdukları konutun mülkiyeti ile ilgili sorulan soru karşılığında alınan cevaplar da bu kategoride değerlendirilmeye alınmıştır. Bu cevaplar aynı zamanda oturulan konutların mülkiyet durumu dışında kira bedelleri ve fiziki koşulları ile ilgili bilgilere de ulaşılmasını olanaklı kılmaktadır. Katılımcıların oturdukları konutun mülkiyet durumu ve kira bedeline bakıldığı zaman yaklaşık % 88'i gecekonduda oturduğunu ve 50-200 YTL arasında kira bedeli ödediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda görüşmelerin yapıldığı mahalleler kentsel dönüşüm olarak bilinen sürece dahil mekan özelliği göstermektedir. ŞNT yararlanıcısı çocuklarla görüşmek için gidilen okulların çevrelerinde yapılan gözlemlerin yanında çocuk görüşmecilerin ve odak grup katılımcılarının ifadeleri doğrultusunda bazı evlerin sağlık koşullarına uygun olmayan bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Örneğin “*Evin çatısından fareler düşüyor, çatıya karton sıkıştırdık, ama kartonu delip yine aşağıya iniyorlar.*”(19) “*Oturduğumuz ev iki katlı bahçeli ama çocuklarımı bahçeye çıkartamıyorum, çok berbat, çok kötü, her yerinden fare çıkıyor.*” (6) “*Evin içinde*

³⁹² Beklenmedik durumlar: ölüm, boşanma, terk, sürekli hastalık veya sakatlık vb.'dir. Şenses, a.g.e., s. 171.

bazen haftada, bazen on beş günde bir kanalizasyon patlıyor.” (13) “Ne kadar soba yaksak da kar etmiyor, her yandan soğuk üflüyor.” (24) vb gibi ifadeler katılımcıların oturdukları evlerin fiziki durumunu özetlemektedir.

Bu özelliklere sahip evlerde günlerinin neredeyse tamamını ev içi sorumluluklarla geçirmek zorunda kalan yoksul kadınlar, insan sermayesinden yoksun olmalarıyla bağlantılı olarak yoksulluklarını dönüştürme kapasitesinden ve zamanından yoksun kalmaktadırlar. Bu nedenle yoksulluğun getirdiği sıkıntılarla yüzleşmekten başka çareleri kalmamaktadır. Ocak’ın da belirttiği gibi geleneksel ev içi sorumluluklar nedeniyle yoksul kadınların evden çıkması neredeyse imkansızdır.³⁹³ Ev içi sorumluluklara kimi zaman hasta bir aile ferdinin bakımı da eklenmektedir ve kadınların yoksullukla mücadele etme olanağı neredeyse tamamen tükenmektedir.

Tüm bu yoksulluk hallerinin yoksul kadınlar üzerinde yarattığı duygulara baktığımız zaman ise çoğunlukla dışlanmışlık, umursanmazlık, çaresizlik, üzüntü, utanma ve ne yapacağını bilmez bir durumun hakim olduğu görülmektedir. Odak grup katılımcılarının *“Ben bu yardımı alıyorum ya aslında hem seviniyorum, hem de üzülüyorum. Kim ister ki yardıma muhtaç olmayı, herkes kendi ekmeğini kazanmak ister.”*(3), *“Fakirin yüzü soğuk olur her zaman, kimse bakmak istemez onlara.”*(19) *“Cebinde paran olmuyor ekmek alamıyorsun. En kötüsü de insan çocuklarına o kadar mahcup oluyor ki...”*(11) *“Keşke elimizde olsa da sürünmesek böyle, hor görülmese.”* (26) ifadeleri yoksulluğun kadınlar üzerinde yaratmış olduğu duyguları yansıtmaktadır. Bu duygular 35 yaşında 4 çocuk annesi katılımcının ifadesinde olduğu gibi *“Bu durumlara neden düştük bilmiyorum. Ne yaptıkta bu kötü durumları yaşıyoruz.”* (19) yoksul kadınların bazen kendilerini ve yaşadıkları hayatı sorgulamalarına neden olmakta bazen de *“Yarabbim bir iş verse! Kurtulsak bu hayattan.”*(6) sözlerinde olduğu gibi kaderci bir bakışla daha iyi bir yaşam ortamı yaratma kapasitesinden yoksunluktan kaynaklanan çaresizlikle yoksul kadınları dilek dilemeğe itmektedir.

³⁹³ Ocak, a.g.m. s.97.

6.5.3.2. Eğitim ve Eğitimli Olmaya Yüklenen Anlam

Eğitim ve eğitimli olmaya yüklenen anlam kategorisinde, ŞNT programından yararlanan veya yararlanmış olan odak grup katılımcılarının ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadeler eğitimli olmaya dair katılımcıların kendi öznel algıları ve eğitim durumları ile ilgili yaşanmışlıkları içermektedir. Bu kategoride, kadınların eğitimsizliklerine neden olan sosyo-ekonomik engeller, kaçırılmış fırsatlardan duyulan pişmanlıklar, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının hayatlarına verdiği yön, eğitimli olamamanın bireyi nasıl cesaretsiz hale getirerek toplumsal yaşamdan kendisini dışlamasına yol açtığı ve günlük yaşamın nasıl zorlaştığı üzerine dillendirilmiş ifadeler yer almaktadır.

Bu kategoride özellikle görüşülen kişilerin *eğitimli olma isteklerinin* öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların kendilerinde ve evlenmeden önceki ailelerinde kimi zaman eğitime ve eğitimli olmaya karşı istek bulunmasına rağmen ailelerinin içinde bulunduğu ekonomik koşullar, bu isteğin hayata geçirilmesine engel olmuştur. Eğitimin önündeki ekonomik engeller “*Babam da istiyordu okumamızı biz de istiyorduk, ama durumumuz olsaydı.*”(2) ve “*Biz altı çocuktuk hangi birimize para yetiştirip okutsaydı, olmadı işte okuyamadık.*”(26) benzeri sözlerle kadın katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcılar arasında okuma-yazması olanların bir kısmı ilkokulu bitirmediklerini ve istekleri dışında okulu bırakmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Okuma-yazması olan katılımcıların diğer kısmı ise okuma-yazma kursları ile okumayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Okuyamamış olma durumu katılımcıların çoğunlukla pişmanlık ve “keşkelerle” dolu ifadeler kullanmalarına neden olmuştur. Ayrıca katılımcılar eğitimin meslek kazandırıcı işlevine vurgu yaparak eğitimin kendilerini ve ailelerini dönüştürebileceğini belirten ifadeler kullanmışlardır. Örneğin, “*Biz okuyamadık, okusaydık bu durumlarda olmazdık belki bir işin ucundan tutardık*”(5), “*Babamız bizi okutmadi. Babam bizi okutsaydı, keşke okutsaydı...*” (1) “*Kaçarak evlendik, isteyince vermediler biz de kaçtık, belki istediğimiz oldu ama bir yandan da çok kötü oldu, öğrenim hayatımı mahvetmiş oldum.*”(9) gibi bazen elin tersiyle itilmiş bir şans, bazen de irade dışı durumların ifade edilmesi, geçmiş yaşamın istenmedik sonuçlarına gönderme yapmaktadır.

Katılımcıların eğitilmiş olma isteğine, kimi zaman da *“kızlar okumaz dediler”*(18) cümlesinde olduğu gibi toplumsal cinsiyet kalıp yargıları engel olmaktadır. *“Ayrım yapıldığı için zaten biz bu duruma düştük, okutsalardı böyle mi olurduk.”*(7) cümlesi ile toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine olan tepki dile getirilmektedir. Yoksulluk içinde yaşamak geleneksel bakış açılarına karşı koyamamanın pişmanlığını da beraberinde getirmektedir. *“O zaman köyde kızları okutmuyordular, biz de bilemedik bu durumlara düşeceğimizi, her yerde lazım oluyormuş, şimdi de çok pişmanım.”*(12)

Yoksul kadınlar için eğitilmiş olmak toplumsal hayata katılımı cesaretin ya da kendine güvenmenin kaynağı olarak görülebilmektedir. Hiç eğitim alamamış olmak ise toplumsal yaşama katılımı güvensizlik ve toplumsal dışlanma hissine neden olmaktadır. Sosyal etkileşime katılamamaya ve insanın kendi kendisini, toplumsal olanın dışında görmesine kaynaklık etmektedir. Katılımcılardan birisi sadece okuma yazmayı öğrenmesi ile birlikte toplumsal alana katılmadaki cesaretinin nasıl arttığını şu sözlerle dile getirmektedir: *“Eskiden okumayınca, bir yere gittiğimde sormaya çekiniyordum, şimdi hamdolsun o şeyleri söktüm.”*(11) ifadesiyle katılımcı en alt düzeyde eğitilmiş olmanın bile ‘birey’ olma sürecine nasıl katkı sağladığını açıkça belirtmektedir. Farklı bir ifadeyle eğitimin ilk basamakları ile birlikte kadınların bireysel özgürlük alanları genişlemiştir.

Başlangıçta okuma-yazma bilmeyen birisi için şehir içinde tek başına seyahat etme toplumsal dışlanmışlık hissi yaratırken, okuma-yazma biliyor olmak, başka insanlara ihtiyaç duymadan bir yerden başka bir yere gitme özgürlüğünü olanaklı kılmaktadır. Okur-yazarlık, Amartya Sen’in ifadesiyle *“kadınların aktif eyleyen rollerinin önüne konulan sınırlar”*ın kaldırılmasında ilk basamak olarak görülebilir. Günlük yaşamda okumaz-yazmazlığın aktif eyleyen kişi olmayı engellediğine dair bir örnek de ŞNT başvurusu yapacak olan bir kadın görüşmecinin dile getirdiği *“Başvuru yapacaktık beyim yoktu yanlış yaptık en sonunda muhtara götürdük bize doldurdu, öyle götürdüm verdim çıktı sonra.”*(10) cümlesinde saklıdır. Anneler aracılığıyla yürütülen ŞNT programı okuma-yazması olmayan bir kadını cümlede olduğu gibi başkasına bağımlı olma durumunu açığa çıkarmıştır. Buna göre okur-yazar olmak günlük yaşamda bağımlılıktan kurtulmaya yardım edecek biçimde belge ve yönergeleri okuyup anlama, mektupla haberleşme gibi gereksinimleri

karşılayabilmek için önem kazanmaktadır. Eğitim gündelik hayatın kolaylaştırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir.³⁹⁴ Tersine eğitimsiz olmak ise gündelik hayata katılımı engeller yaratarak okur-yazar olamayan Sivas doğumlu 26 yaşında 2 çocuk annesi katılımcının dile getirdiği gibi, cesaretsiz kimliklerin oluşmasına yol açmaktadır.

“Mesela ben kendi başıma gidip bir şey yapamam bir şey alamam. En azından bir yere gitmek istesem gidemiyorum. Cesaretim yok.”(G.A.M.P. İlköğretim Okulu, Odak Grup Katılımcısı, D.H.2)

Bu kategoride sonuç olarak Gök’ün de ileri sürdüğü gibi³⁹⁵ kadınların eğitim olanaklarına erişimlerinin çoğu kez ailelerin imkân ve tercihleriyle sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu süreçte toplumsal cinsiyete dayalı faktörler ve ekonomik etkenler öne çıkmaktadır. Kadınların eğitim sistemine girmeleri daha çok ilkokula başlama döneminde temelde sosyo-ekonomik ve kültürel yapılar başta olmak üzere, birçok nedenden dolayı olanaksızlaşmaktadır.

6.5.3.3. Çocukların Değeri ve Eğitimli Olmalarına İlişkin İfadeler

Katılımcıların ifadelerinde ve yapılan gözlemler sonucunda genel olarak çocuklarının geleceklerinden umutlu oldukları görülmektedir. Sahip oldukları umut çocuklarının eğitimlerine verdikleri önemden ve eğitimin toplumsal hareketliliği sağlayıcı işlevine olan inançlarından kaynaklanmaktadır. Katılımcılarda çocuklarının yoksulluk ve yoksunluklardan eğitim yoluyla kendilerini kurtaracaklarına olan inanç oldukça güçlüdür. Bu durum tüm katılımcılarının odak grup görüşmeleri sırasında beliren ortak paydaları olmuştur. Ancak görüşmecilerin yoksulluktan çıkabilme adına kendilerine dair bir umut taşımadıkları, bütün umut ve çabalarının çocuklarına yönelik olduğu görülmektedir. Yoksulluklarının kaynağına eğitimsizliği koyan katılımcılar için eğitimli olmak, yoksul olmamak anlamına gelebilmektedir. Farklı bir ifadeyle kendi yaşamlarında tüketmiş oldukları yoksullukla mücadele stratejilerinden sonra, çocuklarının eğitimli olması yoksullukla baş etme stratejisi olarak önem kazanmaktadır.

³⁹⁴ Songül Sallan Gül, Ayşe Alican ve Aysun Dinek “Yetişkin Kadın Eğitimi Sorunsalı: Sultanbeyli’nin Yoksul Kadınlarının Eğitim Azmı” **TODAİE, Yayınlanma Aşamasında** 2007.

³⁹⁵ Fatma Gök, “Eğitimde Cinsiyetçilik” **Eğitim Sen 1. Kadın Kurultayı**, Eğitim Sen Yay., Ankara, 2005, s. 173.

Eğitimsiz ya da düşük eğitim seviyesinde olan katılımcılar, eğitimle ilgili kendilerinde gerçekleştiremedikleri hayallerini çocukları aracılığıyla gerçekleştirmek istemektedirler. Yoksul anneler okuyamamış olmanın verdiği eziklik duygusunu, çocuklarını eğitim sürecinde tutarak ve bunun için ne gerekiyorsa yapmaya çalışarak yenmeye çalışmaktadırlar. *“Canımızdan can satarız yine de okuturuz.”*(19), *“Biz kendimiz çok zor durumda kalıyoruz ya, ben onların okumasını çok istiyorum. Yemeyeyim, giymeyeyim yeter ki onlar okusun.”*(4) benzeri söylemlerle, eğitilmiş çocuk yetiştirebilmek için yapılmak istenilen fedakârlıklar dile getirilmektedir. Yoksul aileler imkânsızlara ve olanaksızlıklara rağmen yine de çocukları için ellerindeki olanaklarını sonuna kadar zorlamayı göze alabilmektedirler.

Eğitim, mutlak yoksul olarak kabul edilen aileler için yoksulluktan kurtulabilmenin aracı olarak görülmektedir. Yoksulluktan kurtulmak aslında, kendileri için istedikleri bir dilek olmaktan öte çocuklarının gelecekte yoksul olmamaları için istenilen bir durumdur. *“Keşke okusalar da kendilerini kurtarsalar, bir şey daha istemiyorum.”*(3) cümlesinde olduğu gibi okumak yaşanan yoksulluktan kurtulmanın bir aracı olarak kabul edilmekte ve gelecekte beklenen tek şey olarak ifade edilmektedir. Aileler tarafından çocuklara eğitilmiş olma bilinci ise kendi içinde bulundukları yoksunluklar örnek verilerek aşılmanmaya çalışılmaktadır. Bu bilincin aşılması ile ilgili birkaç ifade şöyledir: *“Çocuklara diyorum babanızı görün, kararınızı verin, kafanızı isterseniz çalıştırın istemezseniz babanız gibi olursunuz diyorum.”* (4) *“Kızlara, okuyun benim gibi kocanızın eline bakmayın, diyorum bak hepsi kızdı, okudular bak ne iyi yerlere geldiler, desinler istiyorum.”*(17) ifadelerinde de görüldüğü gibi memnun olmadıkları bir yaşamı süren katılımcılar, hayatlarında tadamadıkları, eğitilmiş ve meslek sahibi bir kadın olma, duygusunu çocuklarının yaşayabilmesini istemektedirler. Böylece kendileri gibi yoksul, istediklerine erişememiş, mutsuz kuşaklar bırakmama çabası içindedirler.

Çocuklarını üniversiteye gönderebilmeyi kendisi için tek istek olarak dile getiren annenin sözlerine benzer ifadeleri bir başka anne de dile getirmektedir. Fakat yardımlar olmadan bunu nasıl yapabileceklerini bilmez bir halde üniversiteyi kazandıkları günü görmek istemektedirler. Böylece yoksul anneler için üniversiteli çocuklara sahip olmak büyük ve uzak hayal olarak görülmektedir. Bir annenin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken ön lisans düzeyinde eğitimine

devam eden kızına öncelik vermesinden dolayı küçük çocuklarının şikayetçi olması üzerine annenin verdiği “*Ablan okusun, okuyunca o da size bize yardım eder, diyorum.*” şeklindeki karşılık önemlidir. Buna göre katılımcılar eğitilmiş olmanın karşılığını mutlaka mesleki açıdan alacaklarını düşündükleri ileri sürülebilir. Ülkemizin koşullarında mutlak yoksul olarak kabul edilen bir ailenin bu düşüncesinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği belirsiz olmakla birlikte bu umudu içlerinde taşıdıkları görülmektedir.

Bunun yanında 38 yaşında Kars doğumlu 4 çocuk annesi katılımcının ifadesi eğitimin meslek edinmedeki önemine vurgu yapması bakımından dikkat çekicidir: “*Bizden de okumuş bir adam çıksa, mesleği olsa çok isteriz.*” Burada eğitim seviyesi düşük, meslek sahibi olamamış bir aile ile karşı karşıya gelinmektedir. Eğitilmiş ve meslek sahibi bir kişinin ailede bulunması istendik bir durum olarak dile getirilmektedir.

Katılımcılara yöneltilen, “çocuklarınızı okula gönderme konusunda bir tercih yapmanız gerekirse, tercihinizi kız çocuğunuzdan mı yoksa erkek çocuğunuzdan yana mı kullanırsınız?” sorusuna verdikleri yanıtlarda, kızlara öncelik vermek istediklerini sıklıkla dile getirmişlerdir. Bir kadın olarak eğitimsiz olmanın dezavantajlarını yaşayan katılımcılar, erkelere göre kadınların toplumsal yaşamda daha korunaksız olduklarını düşünmektedirler. Bu nedenle kendi yaşadıkları olumsuz deneyimleri kız çocuklarının da yaşamamasını istememektedirler. “*Biz nasıl geri kaldık kendi kızlarımızda öyle olsun istemeyiz.*”(5) “*Erkeler başının çaresine bakar ama kızlar öyle değil, okumasalar hiçbir şey yapamazlar.*”(19), “*Oğlan nerede olursa eli iş tutar, kız öyle değil*”. Kendilerini toplumsal hayata tam olarak katılamamış olarak gören katılımcılar, kız çocuklarının erkekler çocuklar gibi her işi yapamayacaklarını bu nedenle kız çocuklarının eğitilmiş olması hem kendileri hem de aile bireyleri için bir güvence olarak görülmektedir.

Sonuç olarak ileride değinileceği gibi Pınarcıoğlu ve Işık’ın çalışmalarındaki ifadeyle “dönüştürme kapasitesi”nden büyük ölçüde yoksun olan bu aileler³⁹⁶ artık kendi yaşamlarında yoksulluklarını dönüştürebilme düşüncesinden vazgeçmiş olsalar da çocukları için bu düşünceleri devam ettirmektedir. Bu da eğitimin yoksulluğu

³⁹⁶ Melih Pınarcıoğlu ve Oğuz Işık, “Kent Yoksullarının Ağ İlişkileri: Sultanbeyli Örneği” **Toplum ve Bilim**, sayı 89, 2001. s.31-32.

dönüştürebilecek bir araç olduğuna inanmaları ve çocuklarının eğitimi için her türlü çabayı göstereceklerini ifade etmeleri “ŞNT yardımı alan çocukların anneleri, yoksullukla mücadele aracı olarak eğitime pozitif anlam yüklemektedirler.” Üçüncü araştırma hipotezini destekler niteliktedir.

6.5.3.4. ŞNT ve İşlevselleğine İlişkin Düşünceler

Katılımcıların ŞNT’ye ilişkin düşünceleri ve ŞNT’yi kullanım alanlarına ait bilgilere ulaşılmaya çalışılan bu kategoride öncelikli olarak katılımcıların ŞNT yardımlarından nasıl haberdar oldukları, daha sonra ŞNT’nin aile ekonomileri için önemi ve kullanım alanları, son olarak da ŞNT’nin anneler aracılığıyla verilmesine ilişkin kendilerinin ve eşlerinin bakış açıları ele alınmaktadır.

Odak grup görüşmelerinde, ŞNT yardımlarından nasıl haberdar olunduğunun sorulması üzerine katılımcıların “Okuldan söylediler. Müdür bey söylemişti, eğer alırsanız başvurun demişlerdi”(19) “Biz kendimiz gitmiştik vakıfa, öyle öğrendik kömür için adımızı yazdıracaktık. Oradan kâğıt verdiler doldurduk, sonra eve geldiler, para yatmaya başladı.”(2) vb. ifadeleri yardımlara okul, SYD vakfı ve komşuların bilgilendirmeleri üzerine başvuruda bulundukları görülmektedir. ŞNT yardımının verildiğini komşusundan duyan 36 yaşındaki 4 çocuk annesi olan katılımcının, öğrenme ve başvurma kararını anlatırken söyledikleri, göç öncesindeki ekonomik durumları ve göçle birlikte gelen yoksulluk ve çaresizliklerini de içine almıştır.

“Ben komşulardan öğrendim. Aslında adam çalışmadığı için ben yardımları almak istemiyordum. Baktım adam iş tutacağı yerde masraf çıkartıyor. Baktım olmayacak çocuklar için yardımları almak istedim, kendi başıma yetiştiremiyorum. Önceden böyle değildik memleketteyken, oradaki herkes bilir, kaç kişi vardı, gelip bizim kapımızda karnını doyuruyordu, şimdi benim çok zoruma gidiyor, yardım almak. Şimdi belediyeden de alıyorum iki senedir, allahım diyorum affet, çünkü başkasının hakkıdır, bizim sağlığımız yerinde, gerçi benim sağlığım da bozuldu, tansiyon çıktı. Ama adam çalışmıyor, ne yapacan. Sonra komşular bana kızdı, kıştı kardolabı kırdım sobaya koydum, onlar da ne yapıyorsun dediler, yardımlara başvur dediler.” (3) (Y.N. İlköğretim Okulu 1. Odak Grup Katılımcısı, M.G.)

Katılımcılara ŞNT’nin aile ekonomileri için önemi ve kullanım alanları ile ilgili soruların yöneltilmesiyle yardımların neden önemli olduğu ile ilgili ifadelerde öncelikli olarak ŞNT olmadığı düşünüldüğünde, çocukların eğitim sürecinden kopma riskine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Çocuk parası olmadan çocukları okula

göndeririz de zor yani...Zorla göndeririz, her istediğini yerine getiremiyorsun yani.” (2) *“Yardım etmeseler zor okuturum.”*, *“Göndeririz ancak ortaokula liseye kadar, fakülteye gönderemeyiz.”*(3) ifadelerinde olduğu gibi yoksul ailelerin ŞNT programına olan ihtiyaçları veya eğitim destek yardımlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü ŞNT, aile bütçesine ek gelir sağlayarak, ebeveynlerin çocukların ihtiyaçlarına cevap verilebilmelerine olanak sağlamaktadır. Örneğin eğitim-öğretim döneminin başlarında okul ihtiyaçlarının öncelik kazanmasıyla aileler çocukların isteklerini yerine getirilebilme olanağı bulmaktadırlar. *“Okullar başladığında süpermenli çanta istemişti yatan paraya istediği çantadan aldım.”*(9) Çocuklarla yapılan görüşmeler sırasında çocuklarının çoğu yardımla ilgili bilgilerin olmadığını, ŞNT’den yararlanıp yararlanmadıklarını bilmediklerini dile getirmişlerdir. Fakat annelerle yapılan görüşmelerde çocukların bilgisi olduğunu gösteren ifadeler kullanmışlardır. *“Çocuklar ben den daha iyi takip ediyorlar, anne paramızı yatırmışlar mı, gidelim bankaya, diyorlar. Belli ki canları bir şey istiyor.”*(2) *“Para yatacağı zaman çocukların canı bir şey istese anne bize alacak mısın? Diye soruyorlar.”*(1) Tüketim toplumunda tüketime yönelik yoksul çocukların hayali ŞNT ile yerine getirilebilmektedir. *“Kızı, burs parası gelince istediklerimi alalım, diye hayal kuruyor.”*(8) isteklerin karşılanmasında ŞNT çocukları mutlu etmenin bir aracı olarak görülmektedir. Buna rağmen yardım miktarlarının düşük olması nedeniyle çocukların her istekleri karşılanamamaktadır. Sallan Gül ve Gül’ün de ifade ettiği gibi yoksul ailelerin yaşamakta oldukları ekonomik yoksunlukları bir nebze de olsa hafifletmek ve bu ailelerin en azından çocuklarına daha iyi bir yaşam sunabilme umudunu yeşertmek için ŞNT ve buna benzer yardım türleri önemli ve gereklidir. Araştırma bulguları da bu düşünceyle aynı yöndedir. ŞNT adı altında yapılan eğitim yardımları miktarların düşük olmasına karşın (ilköğretimde kız çocukları için 22 YTL ve erkek çocuklar için 18 YTL aylık miktar) mutlak yoksul olarak kabul edilen yararlanıcılar için büyük önem taşımaktadır.³⁹⁷

“En azından bir şey istiyorsa çocuk, ikisine alamasam da yine birisine alıyorum.”(10) Bazı durumlarda ihtiyaçlar sıralamasında, ihtiyaç önceliği ile çocukların beklentilerinin çatışması söz konusu olabilmektedir. Bu çatışma, anne de ne yapacağını bilememe psikolojisi yaratmaktadır. *“Parayı alınca bizim oğlan anne*

³⁹⁷ Songül Sallan Gül ve Hüseyin Gül, a.g.m., 2006, s.87.

ayakkabı al diyor da onunla ayakkabı mı alırsın, eve lazımlıklardan mı alırsın bilemiyorsun.”(18), “Bazen ekmek parası diye ayırıyorum çocuğun istediği parayı, onu da verirsem akşam ne yiyecekler.”(17).

Kullanım inisiyatifi annelere verilmek üzere ödenen ŞNT eğitim destek yardımlarının kullanım alanları da bu araştırmada sorgulanan bir diğer boyuttur. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında alınan yardımların kullanım alanları çeşitli olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından ŞNT yardımlarının başta çocukların eğitim masrafları için harcandığı söylenmekle birlikte gerekli olduğu zamanlarda ise gıda, giyecek, kira, ilaç, elektrik ve su faturaları gibi harcama alanlarında yardımların değerlendirildiği ifade edilmektedir. *“Çocuk başka bir şey istiyor para gelince, ama biz tutuyoruz ekmek alıyoruz.”(17), “Giysiye de veriyoruz aldığımız parayı, kira için de kullanıyordum.”(4) “Sosyal yardımlaşmanın parasını bekliyoruz, yatınca ayakkabı alıyoruz, üst baş alıyoruz, markete gidiyoruz, ne lazımsa yatan o parayla alıyoruz. Her şeyden azar azar, her şeyin en ucuzundan...”(16), “Gelen bursla ben de üç ayda bir eşime ilaç alıyorum çocuklara harcamaktan çok, ilaca veriyorum.”(16)* Tüm bu veriler, ŞNT yardımının aileler tarafından eğitim dışındaki harcamalar için de kullanıldığını göstermektedir.

Odak grup katılımcıları ŞNT yardımlarının önemine ilişkin düşüncelerini ifade ederken çoğunlukla yoksulluklarını rasyonelleştirdikleri görülmektedir. Bu durumu katılımcılar şu sözlerle ifade etmektedirler: *“Allah razı olsun devletten, hiç olmayanlar da var onu da görüyoruz.” (10) “Halimize şükür bizden beterleri de var Allah canımızı sağ etsin de buna da şükür yani. Allah acı keder vermesin kuru ekmek yeter.” (26) “Yardımlar olmasa her şey daha zor olacaktı. İyi kötü açığımızı kapatıyor”.(7) “Bir şey lazım olunca vakıf parası yetiştiriyor Allah razı olsun.”(3)* Bu ifadelerle göre de ŞNT yardımları yoksul çocukların eğitim sürecinde kalmaları amacıyla verilse de, aileler tarafından yardımlar aile içi nakit gelir desteği olarak düşünülmektedir.

Katılımcılar arasından 40 yaşında 3 çocuk sahibi olan katılımcı ŞNT gelirini ne için kullandığını şöyle ifade etmektedir:

“...vakfın parasını alıyorum, hiç şu lazım m, bu lazım mı diye düşünmüyorum dershaneye veriyorum, gızım okusun diye. Dershanenin müdürü ile de görüştüm, vakıf üç ayda bir yatırıyor ya, artık biz de üç aydan

üç aya anlaştık. 115-200 ne yatarsa oraya yatırıyoruz. Şimdi gızı bir buçuk milyara yazdırdım. Öbürlerine bir şey yapamıyorum parayla. Bizim oğlan da, anne niye bizim hakkımızı ablama veriyorsun diyor, aklı eriyor artık orta bire gidiyor, bize bir şey vermiyorsun diyor. Ben de oğlum ablan okusun, okuyunca o da size bize yardım eder, diyorum, öyle olunca gonlü oluyor biraz biraz". (Y.N. İlköğretim Okulu, 1. Odak Grup Katılımcısı N.S.)

Yukarıdaki ifadeyi belirten katılımcı dışında çocuğunu dershaneye göndermek isteyip gönderemeyen birkaç katılımcı vardır. Diğer katılımcılar çocuklarını dershaneye göndermeyi söz konusu bile edememektedirler. Orta öğretime ve yükseköğretime geçişte ailelerin dershanelerden destek almaları yoksul çocukların aleyhine bir durum yaratmakta var olan fırsat eşitsizliklerini gittikçe artırmaktadır. Çocuğunu eğitim basamaklarının üst seviyesinde görmek isteyen bir katılımcı ŞNT yardımı ile çocuğunu dershaneye göndermek istemişse de dersane ücretlerinin karşısında sahip olduğu paranın yetersizliği hayal kırıklıklarına bir yenisini daha eklemesine sebep olmuştur. *"Çocuk parasıyla dershaneye gittik sorduk, bir buçuk milyar dediler, ama o kadar yoktu para olsaydı gönderirdik oraya da."* (11) çocukların başarılı olmalarının bir aracı olarak görülen dershanelerin yaygınlık kazanmasının etkisiyle katılımcılar, çocuklarının başarısızlıklarını dershanelerden yararlanamama durumlarına bağlayabilmektedirler. *"Aslında benim çocuk dershaneye gitseydi başarılı olurdu, hiç gidemedi."*(3), *"Çoğu çocuk dershaneye gidiyor, daha çalışkan oluyor biz gönderemiyoruz."*(5) katılımcıların ifadelerinde belirttikleri bu düşüncelerde haklılık paylarının olduğu söylenebilir. Günümüzde büyük yaygınlık kazanmış olan özel dershaneler, maddi olanağa sahip çocukları orta ve yüksek öğrenim sınavlarına hazırlayarak, üst eğitim düzeylerine taşıyan, maddi olanağa sahip olmayan yoksul çocukları ise bu eğitim düzeylerinden eleyen, onları toplumun dışına iten bir sisteme dönüşmüştür.³⁹⁸ Devlet okullarındaki eğitimin niteliğinin düşük olması ya da yüksek öğrenime hazırlayacak nitelikte olamaması yoksul çocukların eğitim seviyelerini yükseltme olanağını ortadan kaldırmakta ve yoksulluktan kurtulma şanslarını neredeyse tamamen yok etmektedir.³⁹⁹

Bu kategori içerisinde belirginleşen bir diğer nokta ise ŞNT yardımlarının anneler aracılığı ile verilmesine nasıl bakıldığı üzerinedir. Buğra ve Sınmazdemir'in nakit gelir desteği üzerine yapmış oldukları çalışmada, ŞNT yardımlarının anneler

³⁹⁸ Sallan Gül ve Aican, a.g.m., 2007, s.70; Okçabol, a.g.e, s.175.

³⁹⁹ Soydan, a.g.m, s.189; Sayılan, a.g.m., s.75-76.

aracılığı ile hanelere ulaştırılmasının, hem kadınların toplumsal cinsiyet açısından aile içerisindeki statüsüne katkı sağlayacağı hem de kadınların ellerine geçen parayı erkeklere göre daha rasyonel bir şekilde kullanacakları savunulmaktadır.⁴⁰⁰ Araştırma verileri de bu düşünciyi desteklemektedir. Katılımcıların bununla ilgili “Yardımları babaya verseler hiç eve gelmez, görmeyiz. Çocuk babadan bir şey istese baba git başından para mara yok, der, Anneler öyle demez.”(2) “Anneye verilsin tabi, bizimki çalışmıyor borç yapar, borçlular iki de bir kapıya gelir.”(3) ifadeleri yardımların annelere verilmesinin doğru bir yöntem olduğunu desteklemektedir. Üstteki ifadelerden ikincisinde çalışmayan ve ailesine karşı sorumsuz olan bir baba figürü karşısında ŞNT yardımının amacına ulaştığı görülmektedir. *Ne ihtiyacımız varsa yani babalara verseler onlar yiyebilir, anneler, nerede ihtiyaç varsa ona kullanır, çocuğunu düşünür.*(3) gibi düşüncelere sahip olan katılımcılardan bazılarının yanında, yardımların anneye ya da babaya verilmesinin bir fark yaratmayacağını düşünen katılımcılar da aynı zamanda annelerin ŞNT ile sağlanan geliri daha etkin bir şekilde kullanabileceklerini kabul etmektedirler. “Anneler eziliyor, bize verince iyi de oldu çünkü baba dışarıda, çocuk geliyor anneden istiyor, baba neyin lazım olduğunu çok da bilemez. Kocam da bir şey demedi, arada soruyor para yatıyor mu diye.”(12) Yoksul ailelerde ev içi sorumluluklardan uzak duran erkek eş ve ev içi sorumlulukları yerine getirmekle yükümlü kadın eş modeli, ŞNT’nin anneler aracılığı ile verilmesini daha da anlamlı kılmaktadır. Ev içi ihtiyaçları daha iyi bilen annelerin aynı zamanda aile içerisinde çocukların isteklerine cevap veren kişi konumunda oldukları da görülmektedir.

Katılımcılara erkek eşlerin, yardımların annelere verilmesine gösterdikleri tepki sorulduğunda ise alınan cevaplar şöyledir: “Sonuçta verilsin de bize verilmiş, erkeklere verilmiş fark etmez. Çocuklar için harcıyoruz sonuçta. Beyim de bir problem çıkarmıyor Allah için.”(11) “Baba çocuğunun kötü olmasını istemez ki aldığımız paraya da bir şey demez, çünkü biliyor biz çocuğa, eve harcıyoruz. O da ister her şey alsın, çocuğu mutlu olsun.” (10) bu ifadelerde de olduğu gibi katılımcılar için yardımların verilmesinin önemi, kime veriliyor olmasına ilişkin önemin önüne geçmektedir.

⁴⁰⁰ Buğra ve Sınmazdemir, a.g.e., s.35.

ŞNT yardımlarının banka aracılığıyla annelere ödenmesi, birçok katılımcının ilk kez kamusal alana adım atmasına neden olmuştur. Bu durum özellikle okumaz-yazmaz annelerin bankadan para almaları gerektiği zaman bir başka insanın desteğine olan ihtiyaçlarını ortaya çıkartmıştır. “*Okumam yoktur ya bankaya giderken ben kızımı götürüyorum yanımda, öyle alıyoruz.*”(1) ifadesinde görüldüğü gibi eğitimsiz bir annenin kamusala attığı ilk adımda başkasına bağımlılığının söz konusu olduğu görülmektedir. Kamusal alanda kendi başına hareket edememeyi anlatan bir başka örnek ise “*Ben kendi başıma gidip bir şey yapamam bir şey alamam. En azından bir yere gitmek istesem gidemiyorum. Kocam gelmeyince dört aydır da çocukların parasını gidip alamadım.*”(22) ifadesidir. Bu ifade henüz üç yıl önce Sivas’tan Ankara’ya göç etmiş olan 26 yaşında 2 çocuk annesi olan katılımcının kenti yeterince tanımaması ve eğitimsiz olmasından kaynaklanan kendine güvensizliği, ŞNT yardımını alabilmek için şehir dışında çalışan eşini beklemek zorunda olduğunu göstermektedir. Bazı örneklerde ise kamusal alanda yaşanan deneyimlerin katılımcıların güvensiz ve çaresi olma durumlarını dönüştürdüğü ve bağımsız eyleyen kişi olmalarına katkı sağladığı da görülmektedir. “*İlkinde kocam geldi, sonra ben alıştım.*”(21), “*Çocuklar sayesinde bankanın yolunu, hastanenin yolunu öğrendik. Bilmezdik nasıl gidilir, ne yapılır diye, çocukla birlikte öğreniyoruz bizde bu yaşta.*” (12) *Korkuyordum ilk gittiğimde nasıl para alınıyor diye düşünüyordum, sonra alıştım.* (15) ifadelerinde de belirtildiği gibi bilgisizliğin oluşturduğu korku, katılımcıların kamusal alanla tanışmaları sırasında yaşadıkları ilk duygu olabilmektedir. Ancak zamanla bilgisizlik ve korkunun yerini alışkanlığa bırakması ile katılımcıların “kendine güven duygu”larının geliştiği görülmektedir.

Sonuç olarak İlk kategorinin sonunda aile bireyleri içerisinde yoksullukla en çok yüzleşen kişiler olarak yoksulluğun katılımcılar üzerinde yarattığı çaresizlik, üzüntü, umursanmazlık, utanma vb duygularının daha pozitif duygulara dönüşmesinde ŞNT yardımlarının anneler aracılığıyla verilmesinin katkı sağladığı savunulabilir. Yukarıdaki örneklerde de ifade edilmeye çalışıldığı gibi ŞNT yardımları bankadan alma süreçleri katılımcıların kendilerine güven duygularını geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Tüm bunlara ek olarak kadınların ev içi sorumlulukların tamamını omuzlarında taşıyan kişiler olarak ŞNT’nin harcanma alanlarının kadınların inisiyatifine bırakılması “Aile içi nakit gelir desteğinin anne

aracılığı ile sağlanması, kadınların toplumsal ve aile içi konumlarını güçlendirmektedir.” dördüncü araştırma hipotezini desteklemektedir.

6.5.3.5. Yakın Akraba ve Komşular Arasındaki İlişki

Ülkemizde 1950–1980 döneminde kırdan kente doğru gerçekleşen göçler karşısında kente göç edenlerin kent çeperlerindeki arsalarda gecekondu inşa etmelerine göz yumma politikası benimsenmiştir. Böylece gecekondulaşma piyasa dışı bir çözüm olarak sunulmuştur. En başından itibaren *gecekondular, kente tutunmaya çalışanların, devletin ve piyasanın unuttuğu, yok saydığı kesimlere yönelik sınıfsal içeriğe sahip yasa dışı bir politika* olma özelliği taşımaktadır. İlk dönem gecekondulaşması olarak bilinen bu dönemde göç etmiş kişiler arasında dayanışmacı yönün ön planda olduğu ağ türü ilişkiler hâkim olmuştur. Ancak eskiler ve yeniler arasındaki ilişkiler 1980 sonrasında değişme sürecine girmiştir.⁴⁰¹

Başlangıç için gecekondualarda yaşayan insanlar yoksul olarak nitelendirilirken daha sonraki süreçte, gecekonduaların ticarileşmesi ile zenginleşmenin birer aracı olarak dönüşmeye başlamıştır. İşte bu dönüşüm beraberinde Işık ve Pınarcıoğlu’nun kavramsallaştırdığı “nöbetleşe yoksulluk” olgusunu ortaya çıkmıştır. Nöbetleşe yoksulluk: kent yoksullarının, her türlü, yerel kaynaklı ilişki ağları sayesinde yaşama stratejileri oluşturmaları, bu stratejilerin kendilerinden sonra gelenlerin sırtından yürütülmesi ve yoksulluğun bir şekilde onlara devredilmesini anlatmaktadır. Gecekondu sahiplerinin bir kısmı, kendi yoksulluklarını devredecekleri birilerini bulduklarında yoksulluktan kurtulabilmekte ve hatta zenginleşebilmektedirler. Yoksulluğu devralan kişiler de aynı yolla yoksulluktan çıkmanın yollarını zorlamaktadırlar. Bu sürecin başarı ile tamamlanmasında, kültürel temellere dayalı hareketliliği oluşturan ilişki ağları rol oynar. Bu süreçte yoksullar, umutsuzluklarını, eğitimsizliklerini olumlu sonuçlara çevirme gayretini bünyelerinde barındırmışlardır. Ancak bu durum her yerleşimci için geçerli olmayabilir. Sahip oldukları negatif koşulları pozitif çevirme stratejisi ancak kolektif bir yapı ile gerçekleştirilen ağ ilişkileri ile mümkün olmaktadır.⁴⁰²

⁴⁰¹ Işık ve Pınarcıoğlu, a.g.e., s.111-118.

⁴⁰² Işık ve Pınarcıoğlu, a.g.e., s.48-53.

Türkiye’de 1980 sonrasında, yaşanan toplumsal dönüşümler, kent yoksullarının hem kendi aralarında hem de diğer toplumsal kesimlerle olan ilişkilerinde dönüşümler meydana getirmiştir. Bu dönemde kente yeni göçmüş olanlar kendilerini, daha önce göç etmiş olanlara göre daha olumsuz koşullarda bulmuşlardır. Artık eskiler yenilerin omuzlarına basarak yükselmeye çalışmakta, yeniler de çaresizlikten kentte bir yer edinebilme umuduyla var olan sömürü düzenine ortak olmak durumunda kalmışlardır. Önceki ilişkilerin belirleyici özelliği “dayanışma” iken yeni ilişkiler siteminin temel özelliği ise “sömürü” olmuştur. Artık, kente göç etmiş kitlelerin, kent kültürü alması olanaksızlaşmıştır. Bundan sonra kente kendi kültürlerini taşıyarak yaşayabilmektedirler. 1980 sonrası dönem için, 1991 yılında gecekondulaşma üzerine yapılan bir araştırmada artık, yeni arsa işgallerinin oldukça düşük seviyelerde olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, yeni gecekondulu sakinlerinin kendi konutlarını edinebilme olasılığını nerdeyse imkansızlaştığını göstermektedir. Bu durum yeni göçmenlerin yoksulluktan kurtulma şanslarının da azaldığını göstermektedir.⁴⁰³ Nöbetleşe yoksulluk olarak kavramsallaştırılan 1980 sonrasındaki bu dönüşüm, toplumun özellikle enformel kesiminin oluşturduğu ve birbirlerinin sırtından zenginleşmeyi veya yoksulluktan kurtulmalarını sağlayan eşitsiz ilişkiler bütünüdür. Bu ilişki türü bazı grupların dışlanması bazı kişilerinde hiyerarşik düzende alt konumlara itilmesi pahasına da olsa kurulmaktadır. Farklı bir ifadeyle nöbetleşe yoksulluk eşitsizliklerin arttığı bir dünyada, kaybedenlerin yaratacağı başkaldırıları engelleyen, Türkiye’nin son yıllarda yaşanan dönüşümleri sorunsuz bir şekilde geçirmesini sağlamıştır.⁴⁰⁴

Ancak 1990’lı yıllardan başlayarak ülkemizde sık sık yaşanan ekonomik krizler nedeniyle, nöbetleşe yoksulluk olgusu dönüşüme uğramaya başlamış bu yılların ortasından itibaren dayanışma ilişkileri iyice zayıflayarak yeni bir boyut kazanmıştır. Erder, bu dönemde kentlere göç eden guruların yoksullaştıklarını, hemşehrileri olsa dahi ilişki ağlarının dışında kalabildiklerini ifade etmiştir. Bu dönemde göç etmiş grupların içinde *yeni göç etmiş olan yoksullar, yetişkin yaşta hünersiz göç edenler, sakatlanmış hane reisleri, dullar veya hemşehrilik ilişkilerinden dışlanmış haneler* vardır. Özellikle bu göç türünde çok çocuklu

⁴⁰³ Işık ve Pınarcıoğlu, a.g.e., s.158-163.

⁴⁰⁴ a.g.e., s.81.

hünersiz yetişkinlerin olması, hanelerin hemşehirlik ilişkilerine girmelerini de güçleştirmiştir.⁴⁰⁵ Özellikle 2001 yılı ekonomik krizinin ardından Işık ve Pınarcıoğlu'nun "kuralsız yoksulluk" diye adlandırdıkları bu yeni yoksulluk türünde vurguladıkları gibi artık kentler eskiden olduğu gibi gelen kişilere güvenli ortamlar sunmamaktadır. Kentlere göç edenler artık kendilerine yaşayabilecekleri ortamları yaratabilme kapasitesinden yoksundurlar.⁴⁰⁶

Bu araştırmadaki odak grup katılımcıların kaç yıldır Ankara'ya göç ettikleri göz önüne alındığında, en eski göç eden ailenin 35 yıl önce ettiği, bunun yanında 19 yıldan başlayarak 26yıl öncesinde göç etmiş katılımcılara da rastlanmaktadır. 20 katılımcının göç yılları ise 13-3 yıl arasında değişim göstermektedir. Buna göre katılımcıların yaklaşık 4/5'i ağ türü ilişkilerin zayıflamaya ve enformel sektördeki iş alanlarının daralmaya başladığı dönemlerde göç ettikleri söylenebilir. Buna ek olarak katılımcıların yakın akraba, komşu ve aile üyeleri ile olan ilişkilerine ait ifadelerine bakıldığında yeni yoksulluk olgusunun özelliklerini taşımakta oldukları görülmektedir.

Akraba ilişkileri aracılığıyla göç etmiş olan katılımcıların, bir süre bu ilişkiler sayesinde kente tutunmaya çalıştıkları ancak yoksulluklarıyla baş etmelerinde akrabalık ilişkilerinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Örneğin *"Benim eltimde memur idi, bize sahip çıkmadı, buraya çağırdılar, sonra onlar gittiler."* (15), *"Akrabalarda hep başka yerlere dağıldı, görüşemiyoruz, yardım gönderenimiz de yok artık."* (2) *"Önceden başka yerde otuyorduk akrabalar vardı orada da ama şimdi akraba da kalmadı."* (26) ifadelerinde de olduğu gibi dayanışma ilişkilerinin kopma noktasına geldiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Zincirleme göç ile kente gelen bu ailelerin artık birbirlerine destek olamadıkları da belirtilebilir. *"Bize akrabalarından destek olan hiç yok. Hepsi de fakirdir. Kendilerine bakamıyor ki."* (5) *"Kendi kendimize idare ediyoruz."* (1)

Bu ifadelere rağmen akrabalık ilişkilerinin tamamen ortadan kalktığını da söylemek mümkün değildir. Katılımcıların büyük bir kısmının eşi enformel iş kollarından biri olan inşaat sektöründe işçilik yaparak aile geçimini sağlamaya çalışmaktadır. Ancak katılımcıların ifadelerine göre bu sektörde işe alımlar, akrabalık

⁴⁰⁵ Erder, a.g.m., s.118.

⁴⁰⁶ Işık ve Pınarcıoğlu, a.g.m. 2003a, s.53.

ve tanıdık olma ilişkisine dayanarak yürütülmektedir. “*Bizim komşular var, akrabaları inşaat işinde hep onları işe koydi.*” (4), “*Bizimkiler iş istedi, koymadılar işe. Hepsi akraba, birbirine haber veriyor yabancılar girmesin diye.*” (9) ifadelerde olduğu gibi işe alımlarda akrabalık ilişkilerinin önem taşıdığı görülmektedir. Bu tür bir dayanışma ilişkisi, nöbetleşe yoksullukta olduğu gibi kendinden sonra gelenlerin sırtından geçinmeye dayansa da sonradan gelenlerin önce gelenler gibi yoksulluktan kurtulmalarını sağlayacak bir iş alanları yoktur. Akrabalar tarafından sağlanan işler ise çoğunlukla geçici, mevsimlik, güvencesiz ve düşük ücretli olma özelliği taşımaktadır. Yoksullara sağlanan işlerin bu özellikleri yoksul bir aile için az da olsa geçici bir ekonomik rahatlama sağlayabilmektedir. Akrabası olmayan aileler ise bu geçici istihdam olanağından dahi dışlanmaktadır.

Ayrıca katılımcılar memleketleriyle olan ilişkilerinin koptuğunu da “*Memlekete gitmiyoruz, ilişkimiz kesik oralarla destek olacak kimse kalmadı oradan.*” (12) “*Babamların desteklerini görmüyoruz, bilmiyorlar ki burada nasıl geçim olduğunu.*” (20) ifadelerinde olduğu gibi sıkça dile getirmişlerdir.

Katılımcıların komşuluk ilişkilerinin akrabalık ilişkilerine oranla daha yoğun olduğu belirtilebilir. Fakat komşuların ekonomik durumları ile kendilerinin durumları arasında pek fark olmadığı için komşuluk dayanışmasını da akrabalık dayanışmasındakine benzer bir şekilde geçici, anlık çözümler üretmekten öteye geçemediği de ileri sürülebilir. “*Akrabalardan da durumu iyi olan kimse yok. Doğru söyleyeyim komşulardan çok yardım eden oldu. Ama artık onlarda geçinemiyor.*” (23) “*Ziyarete gelen olmuyor, gelseler de nasıl ağırlarsın ki?*” (13) “*Destek vereni de var, vermeyeni de var, zaten akrabalar da çevredekiler de bizden farksız.*” (2) ifadeleri komşuluk ilişkilerinde dayanışmam olmasıyla birlikte komşu ziyaretlerinin bile neredeyse imkânsızlaştığını da göstermektedir.

Sonuç olarak bu ifadeler Yılmaz’ın da belirttiği gibi toplumsal dönüşümler sonucunda zenginleşen *çaresizlik* ve *dışlanmışlık* duygularını kalıcılaştırmakta, yoksulları daha da aşağı itmekte ve yoksul ailelerin yoksul çocuklarının “yeni yoksul guruplar” olarak ortaya çıkmalarına zemin hazırlamaktadır. Özellikle ulus devletin küresel etkiler karşısında aldığı yeni konum, bu yoksul gurupların oldukça riskli guruplar olarak hacimlerini gittikçe artmasına neden olmaktadır. Yaşanmakta olan bu

süreç Türkiye'nin 1980'li yıllardan başlayarak gelirin nispeten eşit dağıldığı bir toplum olmaktan çıkarak, zengin ile yoksul arasındaki farkların uçurum niteliğini hak edece boyutlara ulaştığı bir ülke haline gelmesinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Yoksulluğu belirleyen önemli unsurlardan birisi olan göç ve göç sonrasında kentsel mekânda kurulan yeni ilişkiler, gelir dağılımındaki uçurumlarla daha da hızlanmaktadır. Küreselleşme sürecinin, 1980 sonrasında ulus devlet üzerinde yarattığı değişim baskısı ve kontrol kurumları, devletin gerek kentlerde gerekse de diğer mekânlarda etkin bir eyleyen olma iddiasını yeni formlara aktarabilme gücünün azalmasını sağlamıştır.⁴⁰⁷

6.5.4. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi

ŞNT yararlanıcı çocuklar ve annelerle gerçekleştirilen görüşmelerin nitel değerlendirilmesinde her iki gruba ait kategorilerde birbiriyle uyumluluk gösteren ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin mevcut duruma ilişkin çocuk ve annelere ait ifadelerde içinde bulunan yoksulluk hali açık bir biçimde betimlenmektedir. “*Durumları iyi değil, bizim burada kimsenin güzel evi yok, durumları iyi olsaydı evleri apartmanlar gibi olurdu.*” (Ç-78), “*Evin içinde bazen haftada, bazen on beş günde bir kanalizasyon patlıyor.*”(A-13)⁴⁰⁸ benzer şekilde ailelerde rahatsız birinin olduğu hem anneler hem de çocuklar tarafından sıkça dile getirilen ortak noktadır. Benzer şekilde hanelerin aylık ortalama gelirleri ve oturulan evlerin kira bedelleri konusunda da her iki grupta yer alan görüşmecilerden aşağı yukarı benzer bilgiler elde edilmiştir.

Özellikle ifade edilmesi gereken bir nokta da ŞNT yararlanıcısı çocuklar arasından kızların eğitime erkeklere göre daha fazla önem vermesi, annelerin kız çocuklarının eğitimi olmasını erkek çocuklarına göre daha fazla istedikleri görülmektedir. Buna göre ebeveynlerin eğitim konusundaki tutumlarının çocukları da etkilediği söylenebilir.

Son olarak da her iki grupta yer alan görüşmecilerin ifadelerinde ŞNT yardımlarının önemli olduğu vurgusu öne çıkmaktadır. “*Eğer ki vakfında verdiği birazcık yardım da olmasa ne yaparız bilmiyorum.*” (A-19), “*Yardımlar önemli,*

⁴⁰⁷ Yılmaz, a.g.e., s.56-58.

⁴⁰⁸ Ç harfi çocuklara ait ifadeleri, A harfi ise annelere ait ifadeleri göstermektedir.

sıkıntıda olunca iyi oluyor ama üzücü.” (Ç-98). İfadelerinde de görüldüğü gibi yardımların önemi çocuklar tarafından da kavranmıştır. Anneler ise yaşadıkları sıkıntıların az da olsa hafifletilmesinden memnuniyet duymaktadırlar.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

19. Yüzyıldan itibaren modern sanayi toplumlarında ve demokratikleşme yolundaki ülkelerde eğitimin birey yaşamında istihdam sağlayıcı, refah arttırıcı, fırsat eşitliği yaratıcı ve toplumsal hareketliliği sağlayıcı rolünün modernitenin bir parçası olarak görülmesi, pek çok ülkede temel eğitimi zorunlu hale getirmiştir. 20. yüzyılda ise yoksul çocuklara yönelik geliştirilen koruma politikalarının yanında ILO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar aracılığıyla çocuk yoksulluğu gündeme gelmiş ve bu bağlamda eğitime erişim sorununu gidermeye yönelik geliştirilen siyasetlerle önemli adımlar atılmıştır. Tüm dünyada yaşanan toplumsal ve ekonomik dönüşümler sonucunda yoksulluğun küreselleşmesi ve süregelenleşmesi, çocukların olanak ve fırsat eşitliğini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle 1990'lı yıllardan itibaren, ekonomik kalkınma ve istihdam politikaları kadar, eğitim yoluyla insan sermayesine yatırım yapmanın yoksullukla mücadele politikalarının gereği olduğu düşüncesi yaygın kabul görmüştür. 21.yüzyılda kapitalizmin yapısal krizleri pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de, yoksullukla mücadelede eğitimin rolünün ve eğitime erişim olanaklarının yeniden sorgulanmasına neden olmuştur.

Ülkemizde 2001 ekonomik krizinin etkisiyle artan yoksulluk, yoksul çocukların eğitime erişim olanaklarını azaltmış, eğitimde fırsat ve cinsiyet eşitsizliğini daha da olumsuzlaştırmıştır. Özellikle okul başarısızlığı ve işsizlik ailelerin çocuklarını okuldan alıp, çalışma yaşamına yöneltmelerine yol açmıştır. Bu nedenle artan yoksulluk karşısında çocuk yoksulluğuyla mücadelede çalışmanın ve aile refahını artırmanın yeterli olmadığı, özel politikaların gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda Dünya Bankasının öncülüğünde SRAP kapsamında eğitim destek programı olan ŞNT uygulamaya konmuştur.

ŞNT, 2002 yılında başlatılmış ve 2007 yılına gelindiğinde eğitim yardımları toplam ŞNT yardımlarının % 75'ini oluşturmuştur. ŞNT, yoksulluk zincirini kırmanın bir yolu olarak eğitim yoluyla insan sermayesi birikiminin sağlanmasını amaçlayan nakit gelir destek programıdır. Ayrıca ŞNT programı ailede kadının konumun güçlendirilmesi için anneler aracılığıyla yürütülen bir program olarak, kız çocuklarına daha yüksek ödenti verilmesi yoluyla da toplumda cinsiyet eşitliğini sağlamayı hedeflemektedir. Ancak gerçek hedef, çağdaş toplumlarda artan yoksulluk

karşısında yoksulların eğitime erişimlerinin önündeki engellerden olan ve eğitime bakışı olumsuzlaştıran ekonomik yoksunlukların hafifletilmesinde çocuk aracılığıyla anne üzerinden aileye gelir desteği sağlamaktır. Ancak programın süreci, ödenti koşul ve miktarları ile yararlanıcıları olan yoksul çocukların “okul -aile -çocuk” üçgeninde eğitim sosyoloji bakımından farkındalık düzeylerinin araştırılması ise ihmal edilmiştir. Bu çalışma ŞNT programının bu açığını ele almakta ve bir alan araştırması örneğinde sorgulamaktadır. Bir başka ifadeyle ŞNT yararlanıcısı olan çocukların ŞNT ve sürecinin farkındalıkları, çalışma durumları, okul başarıları, yoksulluklarının okullarına ara verme veya terk etmelerine yönelik etkisi ve hane özellikleri başta olmak üzere diğer sosyo-demografik ve ekonomik değişkenler çerçevesinde sorgulanmaktadır. Çalışmada ŞNT’nin ilk başladığı il ve ilçelerden biri olan Ankara- Keçiören’de beş okulda ŞNT yararlanıcı konumunda olan 101 çocuk ile yapılan derinlemesine görüşme ve 26 anne ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bilgiler değerlendirilmektedir.

Buna göre araştırmada elde edilen sosyo-demografik veriler çocuk yoksulluğu ile ilgili yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi, yoksulluk çok çocuklu ve göç etmiş ailelerde daha fazla yaşanmaktadır. Ancak literatürde yoksul hanelerin özelliklerinden biri olan tek ebeveynlilik olgusu bu çalışma kapsamında ülkemizdeki çocuk yoksulluğunun göstergelerinden biri olarak görülmemiştir. Çalışmada görüşülen çocukların büyük bir kısmı, çift ebeveynli ailelerden oluşmuştur.

Araştırma verileri ŞNT yardımından çocukların % 58’i haberdar olduğunu göstermekle birlikte, önemli bir kısmının da yardımlardan haberdar olmadığı gözlemlenmiştir. Yardımdan haberdar olanların çoğunluğu 10-12 ve 13-15 yaş grubunda toplanmış olması bilgi sahibi olmama durumunun daha çok küçük çocuklarda söz konusu olduğunu göstermektedir. ŞNT’nin okul başarılarını etkileyip etkilemediği sorusu karşısında görüşmecilerin çoğu, okul başarısında herhangi bir değişim olmadığını belirtmiştir. Böylece çalışmanın “*ŞNT yardımları, yoksul çocukları bilinçlendirerek okul başarılarını artırmaktadır*” şeklinde oluşturulan birinci araştırma hipotezi yanlışlanmaktadır.

Ayrıca görüşülen çocukların yaklaşık dörtte birinin okul sonrası, hafta sonları ve yaz tatillerinde çalıştıklarını belirtmeleri nedeniyle “*ŞNT yardımı alan*

çocuklar gelir getirici herhangi bir faaliyetle uğraşmamaktadırlar.” ikinci hipotez doğrulanmaktadır. Ancak tam olarak çocuk çalışmamasını da engelleyememektedir. Yoksul hanelerde çalışabilen herkes iş buldukça çalışmakta ve çocuklar da kendilerine uygun görülen ve yapabilecekleri işlerde çalışarak ailelerine gelir sağlamaktadırlar.

Görüşülen ŞNT yararlanıcısı çocuklara “okuluna ara verip vermediği” sorusu yöneltildiğinde neredeyse tamamına yakınının okula ara vermediğini ve devamlılık sağladığını belirtmişlerdir. Bu veriler aileler yoksul olsalar da, çocuklarının eğitimde kalmasını ve eğitim yoluyla bir meslek sahibi olmasını desteklediklerini göstermektedir.

Annelerle gerçekleştirilen odak grup görüşme verileri “*ŞNT yardımı alan çocukların anneleri, yoksullukla mücadele aracı olarak eğitime pozitif anlam yüklemektedirler.*” olarak ifade edilen üçüncü araştırma hipotezini destekler niteliktedir. Işık ve Pınarcıoğlu’nun da ifade ettiği gibi “dönüştürme kapasitesi”nden büyük ölçüde yoksun olan ŞNT yararlanıcısı aileler, artık kendi yaşamlarında yoksulluklarını dönüştürebilme düşüncesinden vazgeçmiş olsalar da, çocukları için bu düşünceleri devam etmekte ve eğitime yükledikleri anlam olumlu olmaktadır. Yoksul aileler, eğitimin yoksulluğu dönüştürebilecek bir araç olduğuna inanmakta ve çocuklarının eğitimi için her türlü çabayı göstereceklerini ifade etmektedirler.

Son olarak da “*Aile içi nakit gelir desteğinin anne aracılığı ile sağlanması, kadınların toplumsal ve aile içi konumlarını güçlendirmektedir.*” yönünde oluşturulan dördüncü araştırma hipotezi odak grup katılımcılarının ifadeleri doğrultusunda doğrulanmaktadır. ŞNT’nin anneler aracılığıyla verilmesi haneye gelir olanağı sağlamış ve bu süreçteki işlemlerin anneler tarafından gerçekleştirilmesi, kadının aile içi ve toplumsal konumunu güçlendirmektedir. Banka ve resmi işlemlerin yapıldığı daireler, annelerin sosyalleşmesine olanak tanımakta ve annelerin zaman ve mekân algılarını güçlendirmektedir. Ayrıca ŞNT’nin anneler aracılığıyla verilmesi aile içinde kadının gelir getiren kimliğiyle çocuklar üzerindeki karar verme hak ve sürecindeki gücünü pekiştirmektedir. Yine ŞNT gelirinin tasarruf hakkının annede olması ev içi ihtiyaçların karşılanmasında annelere daha rahat nefes alma olanağı sağladığı da ifade edilmelidir. ŞNT’nin harcanma alanlarının kadınların

inisiyatifine bırakılması da annelerin kendilerine güven duygularını geliştirmekte ve aile içi konumlarını güçlendirmektedir. Kadınların ev içi sorumlulukların tamamını omuzlarında taşıyan kişiler olmaları da nakit gelir desteğinin anneler aracılığıyla verilemesini katılımcılar yaşantılarından örnekler vererek doğrulamaktadırlar.

Ayrıca kullanım inisiyatifi annelere verilmek üzere ödenen ŞNT eğitim destek yardımlarının kullanım alanları da bu araştırmada sorgulanan bir diğer boyuttur. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında alınan yardımların kullanım alanları çeşitli olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından ŞNT yardımlarının başta çocukların eğitim masrafları için harcandığı söylenmekle birlikte, ŞNT'den elde edilen nakit gelir desteği başta gıda olmak üzere giyecek, kira, ilaç, elektrik ve su faturaları gibi harcama alanlarında değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada bulgular ve ŞNT programının gelişim süreci göz önüne alındığında programla ilgili eleştiri ve öneriler şöyle özetlenebilir.

ŞNT yararlanıcısı çocukların yaklaşık % 42'si yardımlardan haberdar olmadığını ifade etmiştir. Bunda çocukların yaşları kadar, programın bilgilendirilme sürecindeki eksiklerin de rolü büyüktür. Bu aynı zamanda programın etkin bir şekilde yürütülmesinin önündeki engellerden biridir. Oysa çocukların program hakkında daha fazla ve doğru bilgi sahibi olması programın gereklerini yerine getirme sorumluluğunu ailelerin yanında çocukların da paylaşmasına, yani başarılı olmaya ve devamsızlık yapmamaya çalışmak gibi programın daha etkin ve amacına uygun bir biçimde yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Çocukların bilgilendirilmesi ise eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilmelidir.

Araştırma, görüşmelerin yapıldığı okullarda ŞNT yardımı alan çocuklarla ilgili bilgi sahibi olan öğretmenlerin sadece ŞNT'den sorumlu okul müdür yardımcılarını ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu da programın uygulama sürecinde öğretmenlerin tam olarak katılımının sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Oysa ŞNT yararlanıcısı çocukların sınıf öğretmenlerinin de bu durumdan haberdar olması çocuğun okul başarısına ve devamlılığının sağlanmasına katkı sağlayacaktır. ŞNT kapsamında öğrenci-veli-okul işbirliği güçlendirilmeli ve programa eklenmelidir. Özellikle okul müdür ve müdür yardımcılarının yanında sınıf öğretmenlerinin de

bilgilendirilmesi çocukların başarılarının artırmasına ve eğitim sürecinde kalmalarına destek olunması bakımından büyük önem taşımaktadır.

ŞNT yardımlarının temel amaçlarından biri yoksul aile çocuklarının çalışmasının önlenmesi ve eğitim sürecinde kalarak başarılarının artırılmasıdır. Fakat ŞNT yardımları bazı çocukları çalışma yaşantısından uzak tutamamakta, çocuk emeği yoksul aileler için bir gelir kaynağı olarak görülmeye devam etmektedir. Bu durum öğrenci-veli-okul arasındaki işbirliği tam olarak geliştirilemediğinin de göstergesidir. Programın şartları arasına, “ailelerin çocuklarını çalıştırmama”, şartının da eklenmesi yerinde olacaktır.

Yardım miktarlarının düşük düzeylerde kalması programın etkinliği azaltmaktadır. Bu nedenle yardım miktarlarının artırılması gerekmektedir. Miktarlarda yapılan artışların çocukların çalışma yaşamından uzak tutulmasında da etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yardım miktarları düşük düzeyde olan ŞNT programında yardımlar iki ayda bir verilmek üzere tasarlanmışsa da görüşmeciler tarafından yardımların 2 aydan daha geç sürelerde verildiği sıklıkla ifade edilmiştir. Nakit gelir desteği ödemelerinin düzenlilik göstermemesi de programın aksayan yönleri arasında yerini almaktadır.

Yoksul çocukların yanında kız çocuklarının eğitime kazandırılması amacıyla ülke çapında yürütülen eğitim destek kampanyaları ve ŞNT programının yoksul ailelerde eğitime yönelik bilincin artmasına katkı sağlamaktadır. Ancak ŞNT programın amaçları arasında yer alan eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama hedefi Keçiören örneğinde gerçekleştirilmiş olsa da Türkiye çapında bu amaca tam olarak ulaşamadığı görülmektedir.

Vakıf çalışanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde programın yürütülmesinde yönetsel sınırlılıklar ve eleman eksikliklerinin dile getirilmesi programın etkin bir biçimde yürütülmesini engelleyen sebepler arasında sayılabilir.

SYDGM, SYDV’ları ve görüşmelerin yapıldığı okullar tarafından yararlanıcı sayılarının aylık olarak güncellenmektedir. Yararlanıcı bilgilerinin güncelleştirilmesi ŞNT yararlanıcı sayılarının yıllara göre dağılımlarına ilişkin verilerin tutulmamasına neden olmuştur. Bu durum ŞNT gibi önemli bir programın etki değerlendirilmesi bakımından önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

ŞNT programı ile ilgili olarak eleştirilecek bir diğer yön ise yararlanıcı sayılarının sınırlandırılmasına ilişkindir. Aslında ŞNT programı 2002'den beri Dünya Bankası fonuyla yürütülmüştür. Fakat 2007 yılının ilk aylarında fon desteği sona ermişse de Programın başarılı olması nedeniyle Türk Hükümeti tarafından yürütölme kararı alınmıştır. Bu da programın genel anlamda başarılı olduğuna işaret etmektedir. Ancak ŞNT programına kaynakların sınırlı ayrılması, yararlanıcı sayılarının da sınırlı tutulmak istenmesine yol açmış ve bu durum programın devamı ve program hakkında bilgilerin yaygınlaştırılmak istenmemesine neden olmuştur.

Dünyada ŞNT programının uygulandığı Kenya ve Güney Afrika ülkeleri gibi ülkelerin büyük çoğunluğu ekonomik gelişlik düzeylerine bakımından en yoksul ülkeler grubunda yer almaktadırlar. Orta gelirli ülkeler arasında yer alan ve mutlak yoksulluğun önemli bir tehdit oluşturmadığı varsayılan Türkiye'de ŞNT gibi bir programın uygulanıyor olması ise, hem ülkemizde yoksulluğun ulaştığı düzeyi göstermesi bakımından oldukça düşündürücüdür. Benzer biçimde programının gelir ödentisinin yaklaşık olarak aylık 10-15 dolar gibi düşük miktarlarda olması mutlak yoksulluk düzeyinde yaşayan aileler için önemli bir gelir desteği sağlasa bile, programın etkinliğini azaltan faktörler arasındadır. Bu nedenle Dünya Bankası'nın desteğinin sona ermesinin ardından Türkiye'de sürdürölmeye karar verilmiştir. Ancak ŞNT programının mutlak yoksulluk düzeyindeki ailelerin çocuklarına gerçekten katkı sağlayabilmesi için yardım miktarlarının artırılması ve yardım ve koşullarının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Aksi halde düşük yardım miktarları yoksullukla mücadele aracı olmaktan çok, birçok ülke deneyiminde olduğu gibi siyasi amaçlara yönelik araç olma tehlikesini de taşımaktadır.

Sonuç olarak ŞNT programı tüm eksikliklerine rağmen mutlak yoksulluk düzeyindeki aileler için önemli bir gelir desteği olmakla birlikte ödenti miktarları artırılarak devam ettirilmelidir. Özellikle program en azından yoksul ailelerin, çocuklarını okul sürecinde tutabilmelerine yardımcı olan bir devlet desteği olma özelliği taşımaktadır. Nitekim programın devam ettirilmesi araştırmada görüşölen tüm paydaşlarca da kabul görölmüştür. Ancak çocuk yoksulluğu ile mücadelede yoksul çocukların eğitim sürecine katılımı ve devamlılığının sağlanmasında tek başına yeterli değildir. Yoksul çocukların eğitim sürecinde başarıya ulaşmaları ve gelecekte de aileleri gibi yoksul olmamaları için eğitim sisteminde var olan

sorunların da giderilmesi gerekmektedir. Örneğin Türk eğitim sisteminde temel zorunlu eğitimin meslek kazanıma yönelik olmaması, yüksek öğrenimde yaşanan talep patlaması, milli eğitim bütçesi ile yeterli nitelik ve nicelikte diplomalı eğitime olanak vermemesi ve dershanecilik gibi sorunlar da çözüm beklemektedir. Ayrıca kentlerde özellikle yoksul mahalle okullarında sınıfların kalabalık olması, kırsal ve kentsel bölgelerde, okul, derslik ve öğretmen açığı gibi sorunlar eğitimin kalitesini düşürmektedir. Bu gibi sorunların çözümlenememesi ise her türlü eğitim destek program ve kampanyalarından alınan verimin düşmesine neden de olmaktadır.

Illich ve Collins'in de belirttiği gibi 21. yüzyılda eğitim sonucunda verilen belgelerin 1980 sonrası dönemde yaşanan istihdam daralmasının da etkisiyle meslek edinmeyi sağlama özelliğini hızla yitirmesi, yoksul çocuklara yönelik gerçekleştirilen eğitim politikalarının yetersiz sonuçlar vermesine yol açmaktadır. Eğitim sisteminde amaç, diploma vermenin ötesine geçerek daha nitelikli ve çok yönlü bir eğitim olanağı sağlamak yönünde yapılandırılmalıdır. Bu yolla yoksul çocukların insan sermayelerinin güçlendirilmesi ve eğitime erişim fırsatından daha eşitlikçi bir şekilde yararlanabilmelerinin önü açılacaktır. Bunu sağlamanın bir aracı olarak da eğitim sisteminde var olan sorunlara yönelik çözümlerin yanında ŞNT türü programların da devam ettirilip daha etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

KİTAPLAR:

Abrahamson, Mark, **İşlevselcilik**, Çev. Nilgün Çelebi, Konya, 1990.

Adaman, Fikret ve Çağlar Keyder, **Türkiye’de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma**, Boğaziçi Sosyal Politika Forumu, 2005.

Althusser, Louis, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, 2. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul, 1989.

Amin, Samir, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, Çev. Semih Lim, 2. Baskı, Kaynak Yay., İstanbul, 1997.

_____, **Entelektüel Yolculuğum**, Çev. Uğur Günsur, Ütopya Yay. Ankara, 2003.

Aron, Raymond, **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çev. Korkmaz Alemdar, 3. Basım, Ankara, 1994.

Aydın, Mustafa vd., **Eğitim Sosyolojisi -Seçme Yazılar-**, H.Ü. Eğitim Fakültesi Yay., Ankara, 1987.

Ayman Güler, Birgül, **Yeni Sağ ve Devletin Değişimi, Yapısal Uyarılama Politikaları**, TODAİE, Ankara, 1996.

Bal, Hüseyin, **Kent Sosyolojisi**, Fakülte Kitabevi, Isparta, 2002.

_____, **Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri**, S.D.Ü. Yay., Isparta, 2001.

Ballantine, Jeane H. **The Sociology of Education-A Systematic Analysis**, New Jersey, PrenticeHall, Englewood Cliffs, 1968.

Barr, Nicholas A., **The Economics of the Welfare State**, Standford: Standford University Press, 1993.

Başgöz, İlhan ve Howard E. Wilson, **Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk**, Dost Yay., Ankara, 1968.

- Başkaya, Fikret, **Az gelişmişliğin Sürekliliği**, İmge Kitabevi, Ankara, 1991.
- Bauman, Zygmunt, **Bireyselleşmiş Toplum**, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2005.
- _____, **Çalışma, Tüketici ve Yeni Yoksullar**, Çev.: Ümit Öktem, Sarmal Yay., İstanbul, 1999.
- Bénédicte de la Brière and Laura B. Rawlings, **Examining Conditional Cash Transfer Programs: A Role for Increased Social Inclusion?** Social Protection Discussion Paper, No. 0603, World Bank, June 2006.
- Bilton, Tony vd., **Introductory Sociology**, London, Mcmillan, 1991.
- Blackledge, David and Barry Hunt, **Sociological Interpretations of Education**, London, Routledge, 1989.
- Buğra Ayşe ve Çağlar Keyder, **Yeni Yoksulluk ve Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi**, UNDP İçin Hazırlanmış Proje Raporu, 2003.
- Buğra, Ayşe ve N. Tolga Sınmazdemir, **Yoksullukla Mücadelede İnsani ve Etkin Bir Yöntem**, B.Ü. Sosyal Politika Forumu, Araştırma Raporu, İstanbul.
- Buğra, Ayşe, **Devlet-Piyasa Karşıtlığının Ötesinde**, İletişim Yay., 2. Baskı, İstanbul, 2003.
- Chossudovsky, Michel **Yoksulluğun Küreselleşmesi**, Çev.: Neşenur Domaniç, Çivi yazıları Yay., İstanbul, 1999.
- Cohen, Daniel, **Dünyanın Zenginliği Ulusların Fakirliği**, İletişim Yay., İstanbul, 2000.
- Danişoğlu, Emel, **Sosyal Güvenlik, Sosyal Hizmet ve Yardımlar**, SPK, DPT, Ankara 1988.
- Dansuk, Ercan, **Türkiye'de Yoksulluğun Ölçülmesi ve Sosyo-Ekonomik Yapılanma İlişkisi**, DPT Uzmanlık Tezi, DPT, Ankara, 1996.
- Dilik, Sait, **Sosyal Güvenlik**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1992.
- DPT, **Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu**, 2005.
- Recep Dumanlı, **Yoksulluk ve Türkiye'deki Boyutları**, Uzmanlık Tezi, Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Ankara, 1996.

- Durkheim, Emile, **Education and Sosyoloji**, Free Pres, Chicago, 1956.
- Duyar, İzzet ve Barış Özener, **Çocuk İşçiler, Çarpık Gelişen Bedenler**, Ütopya Yay., Ankara, 2003.
- Erdem, Tevfik, **Yoksulluk Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma, Ankara Kent Yoksulları**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2003.
- Erdut, Zeki, **Uluslararası Sosyal Politika ve Türkiye**, 2. Baskı, Dokuz Eylül Yay. İzmir, 2003.
- Ergun, Mustafa, **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, 4. Baskı, Ocak Yay., Ankara, 1994.
- Ericson, E.H., **Childhood and Society**, New York: W.W. Norton, 1963.
- Frazer, David, **The English Poor Law and The Origins of The Welfare State in Britain and Germany: 1850-1950**, London: Croom Helm, 1981.
- Milton Friedman, **Kapitalizm ve Özgürlük**, Çev.: Doğan Erberk ve Nilgün Himmetoğlu, Altın Kitaplar Yayınevi, Bilimsel Sorunlar Dizisi, 1.Basım, 1988.
- Geray, Haluk, **Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**, Siyasal Kitabev, Ankara,2004.
- Giddens, Anthony, **Modernliğin Sonuçları**, Ayrıntı Yay., İstanbul, 1994.
- _____, **Üçüncü Yol**, Birey Yay., İstanbul, 2000.
- _____, **Sosyoloji**, Ayraç Yay. Ankara, 2000.
- Gökçe, Feyyat, **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**, Eylül Kitabevi, Ankara 2000.
- Göze, Ayferi, **Liberal, Marxiste, Faşist, Nasyonal Sosyalist ve Sosyal Devlet**, Beta Yay., 4. Baskı, İstanbul, 2005.
- Gutek, Gerald L., **Eğitim Felsefesi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Çev. Nesrin Kale, 3. Baskı, Ütopya Yay., Ankara, 2006.
- Güçlü, Sevinç, **Kurumlara Sosyolojik Bakış**, Editör: Sevinç Güçlü, Birey Yay., İstanbul, 2005.

Güven, Sami, **Türkiye’de Sosyal Sorunlar ve Sosyal Politikalar**, Ezgi Kitabevi, Bursa, 1996.

Gökçe, Feyyat, **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**, Eylül Kitabevi, Ankara 2000.

Hamilton, Peter, **Talcott Parsons**, 1. Publication, Tavistock Publication, New York, 1983.

Hobsbawm, Erich, **Devrim Çağı**, Çev: Bahadır Sina Şener, 3. Baskı, Dost Kitabevi, Ankara, 2003.

Cristopher Hurn, J. **The Limit and Possibilities of Schooling-An Introduction to the Sociology of Education**, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1985.

Illich, Ivan, **Okulsuz Toplum**, Şule Yay., 1998, İstanbul.

Işık, Oğuz ve M. Melih Pınarcıoğlu, **Nöbetleşe Yoksulluk**, 2. Baskı, İletişim Yay., İstanbul, 2002.

İnal, Kemal, **Eğitim ve İktidar**, Ütopya Yay., 2004, Ankara.

Kaplan, İsmail, **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**, İletişim Yay., İstanbul, 1999.

Kirby, Peter, **The Historic Viability of Child Labour and The Mines Act of 1842; Athing of the Past: Child Labour in Britain in The Nineteenth and Twentieth Centuries**, Liverpool University Press, 1999.

Kinloch, Graham C., **Sociological Theory**_____

Koç, Yıldırım **100 Soruda Türkiye İşçi Sınıfı ve Sendikacılık Hareketi**, Genç Ofset, Ankara, 2002.

Kongar, Emre, **21. Yüzyılda Türkiye**, Remzi Kitabevi, 26. Basım, İstanbul, 2000.

Koray, Meryem, **Sosyal Politika**, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2000.

Koşar, Nesrin G., **Sosyal Hizmetlerde Sosyal Yardım Alanı, Yoksulluk ve Sosyal Hizmet**, Ankara, 2000.

Kovancı, Onur, **İngiliz Yoksulluk Yasaları**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2002.

Kümbetoğlu, Belkıs, **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**, Bağlam Yay., İstanbul, 2002.

KSSGM, **Avrupa Topluluğunun Çalışma Yaşamında Kadın-Erkek Yaşamına Dair Düzenlemeleri Ve Türkiye**, Ankara, 2002.

_____, **Pekin+5 Siyasi Deklarasyonu ve Sonuç Belgesi, Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu 2**. Baskı, Ankara, 2003.

Oscar Lewis, **İşte Hayat**, e Yayınları, İstanbul, 1971.

Marshall, Gordon, **Sosyoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yay., 1999, Ankara.

Okçabol, Rıfat, **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ütopya Yay., 2005, Ankara.

Onur, Bekir, **Çocuk, Tarih ve Toplum**, İmge Kitabevi, Ankara, 2007.

Perin, Engin, **Atatürk Kültür Devrimi**, İnkılap ve Aka Kitabevleri, İstanbul, 1981, s.144.

Polanyi, Karl, **Büyük Dönüşüm**, Çev: Ayşe Buğra, 6. Baskı, İletişim Yay. İstanbul, 2007.

Republic of Turkey Ministry General Directorate of Social Assistance and Solidarity, **Conditional Cash Tarnsfer in Turkey İnterim Report 2003-2006**.

Rosanvallon, Pierre, **Refah Devletinın Krizi**, Dost Kitabevi, Ankara, 2004.

Sallan Gül, Songül, **Türkiye'de Yoksulluk ve Devletin Yoksullukla Mücadelesinin Sosyolojik Değerlendirilmesi: Fak-Fuk-Fon** Doçentlik Takdim Tezi, Ankara, 2001.

_____, **Sosyal Devlet Bitti, Yaşasın Piyasa!**, Etik Yay., İstanbul, 2004.

_____, **Yoksulluk Yardımları ve İstihdam Araştırması: Sosyal Yardımlar ve İşgücüne Katılım İlişkisi**, UNDP İçin Hazırlanan Proje Raporu, 2006.

Saygılı, Şeref, vd., **Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme**, TÜSİAD, 2006.

Sen, Amartya, **Özgürlükle Kalkınma**, Çev.:Yavuz Alogan, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2004.

Sivil İzleme Grupları, **Bin Yıl Hedefleri ve Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği 2005 Yılı Raporu**, AÇEV, KADER, Eğitim Reformu Girişimi.

Smith, Anthony D. **Toplumsal Değişme Anlayışı**, Çev. Prof. Dr. Ülgen Oskay, Gündoğan Yay., Ankara 1995.

Swingewood, Alan, **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, Çev.: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yay. Ankara, 1998.

Şaylan, Gencay, **Değişim, Küreselleşme Ve Devletin Yeni İşlevi**, 2. Baskı, İmge Kitabevi, 2003, Ankara

Şenses, Fikret, **Küreselleşmenin Öteki Yüzü, Yoksulluk**, İletişim Yay., İstanbul, 2001.

T.C. Başbakanlık, Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, **IV. Aile Şurası Komisyon Raporları**, Ankara, 2004.

SYDGM, **Şartlı Nakit Transferi El Kitabı**, SDYGM Yay. 2005.

T.C. Başbakanlık, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, **2006 Yılı Faaliyet Raporu**, 2007, Ankara.

Talas, Cahit, **Sosyal Ekonomi**, 6. Baskı, S Yay., Ankara, 1983.

_____, **Toplumsal Politika**, 4. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara, 1995.

Tezcan, Mahmut, **Eğitim Sosyolojisi**, 11. Baskı, Ankara, 1997.

_____, **Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. Ankara, 1993.

Third International Conference on Conditional Cash Transfer, **Country Program Profiles**, İstanbul, 2006.

Tilak, Jandhyala, **Education And Its Relation To Economic Growth, Poverty And Income Distribution**, Washington, D.C.: World Bank Discussion Papers, 1989.

Türkdoğan, Orhan, **Aydınlıktakiler ve Karanlıktakiler**, Timaş Yay., İstanbul, 1997.

_____, **Değişme, Kültür ve Sosyal Çözüm**, Birleşik Yayıncılık, İstanbul, 1996.

TÜSİAD, **Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme**, 2006, İstanbul.

UNİCEF, **Herkes İçin Eğitim Beyannamesi**, Ankara UNİCEF Temsilciliği, 1990.

_____, **Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi**, Türkiye, 2003.

_____, **Çocuk Haklarına Dair Sözleşme**, Türkiye 2004.

_____, **Inocenti Research Center Child Poverty in Rich Countries, Report Card No:6**, Florence, 2005a

_____, **Dünya Çocuklarının Durumu** 2005b.

_____, **Çocuklar İçin İlerleme Raporu**, 2005c.

_____, **Evet Deyin**, Unicef Türkiye Bülteni, 60. Yıl Kutlama Sayısı, 2007

_____, **Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi**, Ankara.

Wallace, Ruth A. ve Alison Wolf, **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Punto Yayıncılık, İzmir, 2004.

Weber, Max, **Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu**, Çev: Zeynep Gürata, Ayraç Yay., Ankara, 1999.

_____, **Sosyoloji Yazıları**, Çev., Taha Parla, 3.Baskı, İletişim Yay., İstanbul, 2000.

World Bank, **Turkey Joint Poverty Assessment Report, Volume I: Main Report**, Turkey, 2005.

_____, **Turkey: Poverty and Coping After Crises**, Report no: 24185, WB Human Development Unit, Europa and Central Asia Region, Washington DC.

Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, 7. Baskı, Alfa Yay. İstanbul 1999.

Yalçın, Özge, **Türkiye’de Çalışan Çocukların İstismarı**, Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Ankara, 2000.

Yamaner, Şerafettin, **Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim**, Toplumsal Dönüşüm Yay., İstanbul, 1999.

Yılmaz, Cevdet, **Risk Kavramının Farklı Sosyolojik Yapılarda Araştırılması –İzmir Örneği-** , Doktora Tezi Ege Üniversitesi İzmir – 2004.

Makaleler

Akdoğan, A.Argun, “Toplumsal Sermaye: Yeni Sağın Küresel Yüzü” **Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları**, Editör, Yasemin Özdek, TODAİE, Ankara, 2002.

Aksay Esin ve Aysun Sayın, “Alternative Models of Tackling Gender Disparity in Education: Towards an Active Community-Based Approach in Turkey”, *Newsletter for Access: Gender, Education and Development*, Issue 14, September-October 2005.

Altunya, Niyazi, “Köy Enstitüsü Uygulamalarından Çıkan Sonuçlar” **Mülkiyeliler Dergisi**, Temmuz-Ağustos 2001.

Arnoud-Duc, Nicole, “Hukukun Çelişkileri” **Kadınların Tarihi Cilt:IV**, Çev.: Ahmet Fethi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2005, İstanbul.

Bakırcı, Kadriye, “Türk Sosyal Güvenlik Hukukunda Aile Yardımları” **Hukuk ve Adalet**, Bahar 2006.

Baş, Kemal “Türkiye’de Zorunlu Eğitim Süresinin Artırılmasının Sağlayacağı Kazançlar” A.Ü. **SBF Dergisi**, 59 (3) Temmuz-Eylül 2004.

Baştürk, Faruk, “Avrupa Sosyal Hukukunda Çocuk ve Genç İşçilerin Korunması ve Türk Hukuku” **Hukuk ve Adalet**, Bahar 2004.

Bock, Gisela, “Refah Devlerinde Yoksulluk ve Annelik Hakları” **Kadınların Tarihi**, Cilt: IV, Edit:Georges Duby, Michelle Perrot, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 2005 İstanbul.

Ayşe Buğra, “Cumhuriyet Döneminde Yoksulluğa Bakış” **Voyvoda Caddesi Toplantıları** 2003–2004, Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi.

Demarle, Marie -Claire Hoock- “Almanya’da Okuma Ve Yazma”, **Kadınların Tarihi**, Cilt:IV, Çev.: Ahmet Fethi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2005, İstanbul.

DİE, 2003 Yoksulluk Çalışması, **Haber Bülteni**, Sayı 78, 2005.

Dinçer, Alaaddin “Neo-Liberalizm Eğitim Sistemini Lehine yeniden Yapılandırıyor”, **Küreselleşme ve Eğitim**, Dipnot Yay., , Ankara, 2007.

Easterly, William, “The Effect of IMF and World Bank Programmes on Poverty” **UNU/WIDER, Discussion Paper**, No:12, 2001.

Ecevit, Yıldız, “Toplumsal Cinsiyetle Yoksulluk İlişkisi Nasıl Kurulabilir? Bu İlişki Nasıl Çalışılabilir?” **C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi**, 25 (4), Özel Ek, 2003.

Erder, Sema “Yeni Kentliler ve Kentin Yeni Yoksulları” **Toplum ve Bilim**, Sayı 66, Bahar 1995.

Erdi Lelandis, Gülçin, “Alternatif Küreselleşme Yanlısı Hareketler ve Sosyal Sermaye”, **Sivil Toplum**, Düşünce ve Araştırma Dergisi, Sayı 6-7, İstanbul, 2004.

Esping-Andersen, Gosta, “Altın Çağ Sonrası? Küresel Bir Ekonomide Refah Devleti İkilemleri”, **Sosyal Politika Yazıları**, Derleyenler: Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, 2. Baskı, İletişim Yay., İstanbul, 2006.

Esping-Andersen, Gosta, “Toplumsal Riskler ve Refah Devleti”, **Sosyal Politika Yazıları**, Derleyenler: Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, 2. Baskı, İletişim Yay., İstanbul, 2006.

Giorgio, Michela de “Katolik Model” **Kadınların Tarihi Cilt:IV**, Çev.: Ahmet Fethi, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 2005, İstanbul.

Göğüş Tan, Mine ve Somel, Nazlı, “Eğitimde Destek Mekanizmalarına Yansımalarıyla Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği” **TODAİE Dergisi**, Cilt 38, Sayı 1, 2005.

Gök, Fatma, “Eğitimde Cinsiyetçilik” **Eğitim Sen 1. Kadın Kurultayı**, Eğitim Sen Yay., Ankara, 2005

Gökalp, Yadigar “Conditional Cash Transfers in Turkey”, **Third International Conference on Conditional Cash Transfer**, İstanbul, 2006.

Gül, Hüseyin ve Ergun Cem, “Mutlak Yoksulluk ve Nedenleri:Ankara Örneği”, **Yoksulluk**, Deniz Feneri Yay., Cilt-1,İstanbul,2003.

Gül, Hüseyin ve Songül Sallan Gül, “Türkiye’de Yoksulluğun Bölgesel ve Kentsel Boyutları”

Gül, Hüseyin ve Gül, Songül Sallan “Sosyal Devletten Çalışma Refahına Geçişte Sosyal Haklar ve Yoksullar” **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 40, Sayı 3, Ayrı Bası, Ankara 2007.

Gündüz Hoşgör, Ayşe, “Kız Çocuklarının Okullaşmasına Yönelik Varolan Politikalar ve Önündeki Engeller” Süleyman Demirel Üniversitesi, Köy Enstitüleri, Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, **Eğitimde Reform Sempozyumu Bildiri Kitabı**, 17 Nisan 2007 sunulmuş bildiri.

Güvenç T. ve Tansı Şenyapılı, “Krizle Direnme Yolları” **Görüş**, Sayı 55, 2003.

Işık, Oğuz ve M. Melih Pınarcıoğlu, “Yoksulluğun Değişen Yüzü, Nöbetleşe Yoksulluktan Kuralsız Yoksulluğa” **Görüş Dergisi**, TÜSİAD, 2003a.

Işık, Oğuz ve M. Melih Pınarcıoğlu, “Sultanbeyli: Enformelin Kurucu/Yıkıcı Gücü”, **Cogito**, Sayı 35, 2003b.

İnsel, Ahmet “ İki Yoksulluk Tanımı ve Bir Öneri”, **Toplum ve Bilim Dergisi**, Sayı 89, 2001.

Janvry, Alain de, “Conditional Cash Transfer Programs In The Bigger Picture Of Social Policy: Where do they fit? How can they be made to be more effective?” **Third International Conference on Conditional Cash Transfer**, İstanbul, 2006.

Karagül, Mehmet “Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyüme İle İlişkisi Ve Etkin Kullanımı” **Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**, sayı:5, Antalya, 2003.

Karluk, S. Rıdvan, “Küresel Dünya’da Ekonomik Kriz” **Yeni Türkiye**, Ekonomik Kriz Özel Sayısı II, Sayı 42, 2001.

Kayasü, Serap, “Değişen Dünya Düzenleri, Değişen ‘Kadın’lar: Toplumsal Cinsiyetin ‘Değişen’ İçeriği” **Toplum ve Bilim**, Sayı 75, 1997.

Keyder Çağlar ve Nazan Üstündağ, “Doğu ve Güneydoğu Anadolu’nun Kalkınmasında Sosyal Politikalar”, **TESEV, Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da Sosyal ve Ekonomik Öncelikler Raporu**, Bölüm IV, İstanbul, 2006.

Kıray, Mübeccel Belik, “Az Gelişmiş Ülkelerde Metropolenleşme Süreci,” **Toplum Bilim Yazıları**, Gazi Üni. İ.İ.B.F Yay., no 7, Ankara, 1982.

Kocabaş, Ayfer, “Demokratik ve Alternatif Eğitim” **Yeniden İmece Dergisi**, Ağustos 2006.

Marshall, T.H., “**Yuttaşlık ve Sosyal Sınıf**”, Sosyal Politika Yazıları, Derleyenler: Ayşe Buğra ve çağlar Keyder, 2. Baskı, İletişim Yay., 2006, İstanbul.

Mayeur, Françoise, “Laik Eğitim Modeli” **Kadınların Tarihi Cilt:IV**, Çev.: Ahmet Fethi, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., İstanbul, 2005.

Mingione, Enzo, “Güney Avrupa Refah Modeli Ve Yoksulluk Ve Sosyal Dışlanmaya Karşı Mücadele” **Sosyal Politika Yazıları**, Derleyenler: Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, 2. Baskı, İletişim Yay., İstanbul, 2006.

Murakami, Kaoru, “National-state, Family and Gender: Recent Studies in Japon and Turkey” **Gender and Development**, Edit By Mayumi Murayama, Palgrave Macmillan, Ide-Jetro, New York, 2005.

Ocak, Ersan, “Yoksulun Evi” **Yoksulluk Halleri, Türkiye’de Kentsel Yoksulluğun Toplumsal Görünümleri**, Editör Nemci Erdoğan, Demokrasi Kitaplığı Yay., İstanbul, 2002.

Özbek Sönmez, İpek, “Yoksulluğu Sürekli Kılan Faktörler Üzerine Gözlemler” **Kentleşme, Göç Ve Yoksulluk**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yay., Ankara, 2002.

Özbek, Nadir, “Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Sosyal Devlet,” **Toplum ve Bilim Dergisi**, 92:7-33, 2002.

Özbudun, Sibel, “Küresel Bir Yoksulluk Kültürü Mü?” **Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları**, Der. Yasemin Özdek, TODAİE Yay., Ankara, 2002.

Özdek, Yasemin, “Küresel Yoksulluk ve Küresel Şiddet Kıskaçında İnsan Hakları”, **Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları**, Der. Yasemin Özdek, TODAİE Yay., Ankara, 2002.

Özsoy, Seçkin, “Eşitlikçi Bir Deneyim Olarak Köy Enstitüleri,” **Köy Enstitülerinin Güncelleştirilmesi Sempozyumu 18 Nisan 1998**, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yay., 1998.

Öztürk, Nazım, “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü”, **Sosyoekonomi Dergisi**, Sayı 1, 2005.

Pınarcıoğlu Melih ve Oğuz Işık, “Kent Yoksullarının Ağ İlişkileri: Sultanbeyli Örneği” **Toplum ve Bilim Dergisi**, Sayı 89, 2001.

Sallan Gül, Songül, “Türkiye’de Yoksulluğun Kadınsılaşması” **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 38, Sayı 1, Ankara, 2005.

Sallan Gül Songül ve Ayşe Alican, “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Sorunu: Fırsat Eşitliği Yeterli Mi?” **Yeniden İmece Dergisi**, Şubat 2007.

Songül Sallan Gül, Ayşe Alican ve Aysun Dinek “Yetişkin Kadın Eğitimi Sorunsalı: Sultanbeyli’nin Yoksul Kadınlarının Eğitim Azmi” **TODAİE**, 2007

Sallan Gül, Songül ve Hüseyin Gül, “Sosyal Güvenlik Reformu: Yeni Sağ Temelli Yeniden Yapılandırma” **Hukuk ve Adalet**, Bahar 2006a.

Sallan Gül, Songül, “Milenyum Hedeflerinde Türkiye’de Eğitim” **Yeniden İmece**, Üç Aylık Eğitim, Bilim, Sanat ve Kültür Dergisi, Sayı 10. 2006b.

_____, “Türkiye’de Yoksulluk ve Yoksullukla Mücadelenin Sosyolojik Boyutları: Göreliden Mutlak Yoksulluğa” **Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları**, Editör: Yasemin Özdek, TODAİE Yay., 2002.

_____, “Yeni Sağ Sosyal Güvenlik Anlayışının Tarihsel Bağlantıları: İngiltere ve Türkiye Örnekleri” **A.Ü. DTCTF Dergisi**, Cilt 40, Sayı 3-4, 2000.

_____, “Yoksullukla Mücadelede Fak-Fuk-Fon ve Yeşil Kart Uygulaması” **Görüş Dergisi**, TÜSİAD, Temmuz 2003.

Sallan Gül, Songül, vd., “Yetişkin Kadın Eğitimi Sorunsalı: Sultanbeyli’nin Yoksul Kadınlarının Eğitim Azmi” **TODAİE** Yayın Aşamasında, 2007.

Songül Sallan Gül ve Hüseyin Gül, “Eğitim Destek Programı Olarak ‘Şartlı Nakit Transferi-ŞNT’ ve Yoksullukla Mücadele” **Yeniden İmece Dergisi**, Üç Aylık Eğitim, Bilim, Sanat ve Kültür Dergisi Ağustos 2006

Samson, Michael “The Case for Unconditional Social Transfer”, **Third International Conference on Conditional Cash Transfer**, June 27, 2006, İstanbul.

San, Hyun “Afrika’deki Nakit Transferlerin Ön Değerlendirilmesi” Uluslararası Yoksulluk Merkezi Yay., Haziran 2006.

Sayılan, Feyziye, “Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim” **Küreselleşme ve Eğitim**, Hazırlayanlar Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Dipnot Yay., Ankara, 2007.

Schubert, B., “The Pilot Social Cash Transfer Scheme, Koloma District, Zambia, **Kronik Yoksulluk Araştırma Merkezi**, Working Paper 52, Manchester: IDPM/CPRC, 2005.

Sonnet, Martine, “Bir Kızı Eğitmek” **Kadınların Tarihi Cilt:III**, Çev.: Ahmet Fethi, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., İstanbul, 2005.

Soydan, Tarık, “Küreselleşme Sürecinin Eğitim Alanına Etkileri” **Küreselleşme ve Eğitim**, Hazırlayanlar Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, Dipnot Yay., Ankara, 2007.

Székely, Miguel “To Condition... Or Not to Condition” **Third International Conference on Conditional Cash Transfer**, İstanbul, 2006.

Şenses, Fikret, “Yoksullukla Mücadele ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu” **ODTÜ Gelişme Dergisi**, 26 (3-4) 1999.

Şenyapılı, Tansı, “Enformel Kimlikli Kentliler” **Enformel Kesim II**, DİE Yay., Ankara 1998.

Tan, Mine “Eğitsel Fırsat Eşitliği” **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c. 20 Sayı 1-2, Ankara, 1988.

_____, “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 23, Sayı:2, Ankara, 1990.

Tekeli, İlhan, “Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi,” **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt 3, İletişim Yay., 1983, İstanbul.

Tonguç, Engin, “Atatürk ve Köy Enstitüleri” **Yeniden İmece**, Sayı 14, Şubat 2007.

Uslu, Salim “Ekonomik Kriz ve Yoksulluk” **Yeni Türkiye Dergisi**, Ekonomik Kriz Özel Sayısı II, Sayı 42, 2001.

Uzun, Ayşe Meral “Yoksulluk Olgusu ve Dünya Bankası” **C.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, 2003.

Ünal, Işıl, “Kalkınma Kıskaçındaki Eğitimin Bir Bilançosu,” **Türkiye Cumhuriyeti’nin 75. Yılında Toplumumuz ve Eğitim**, Haz. Nejla Tural, A.Ü. Yay. Ankara, 1999.

Üşür, İşaya, “ Küreselleşme ve Yoksulluk” **Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları**, Der. Yasemin Özdek, TODAİE Yay., Ankara, 2002.

Yaman, Kadir, “Yoksulluk Yasaları Çerçevesinde Tarihsel Bir Karşılaştırma: Osmanlı Devleti’nde ve İngiltere’de Yoksulluk Yasaları” **Hukuk ve Adalet**, Bahar 2006.

İNTERNET KAYNAKLARI

ATO, **Krizler Tarihi Raporu**, www.atonet.org.tr/turce/bulten/bulten.php, Son Erişim: 04.10.2007

Erdem, Ilgın “Çok Amaçlı Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Şartlı Nakit Transferleri” B.Ü. **Sosyal Politika Forumu Bülteni** Sayı 1, 2006, www.spf.boun.edu.tr. Son Erişim: 03.05.2007

Erman, Tahire, “Gecekondu çalışmalarında ‘Öteki’ Olarak Gecekondu Kurguları”, **European Journal of Turkish Studies**, Thematic Issue, No:1, 2004, www.ejts.org/document85.html, Son Erişim: 22.06.2007

ILO, **Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Uluslararası Programı (IPEC)**, www.ilo.org Son Erişim: 15.09.2007.

ILO, **Türkiye’de Çocuk İşçiliği ile Mücadelede Yeni Bir Adım: "Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Projesi"** www.ilo.org Son Erişim: 15.09.2007

OECD, **Insights Human Capital: How what you know shapes your life**, Summary in Turkish, www.oecd.org. Son Erişim: 03.05.2007.

OECD, **Education at A Glance: OECD Indicators 2005 Edition**, www.oecd.org. Son Erişim: 09.01.2007

SHÇEK, **2006 Faaliyet Raporu**, www.shcek.gov.tr.

TÜİK, **Türkiye Eğitim İstatistikleri**, 2005-2006, www.tuik.gov.tr

TÜİK, **Türkiye’de Eğitim İstatistikleri 2007** www.tuik.gov.tr. Son Erişim: 29.05.2007

World Bank, **Etkinin Değerlendirilmesi**,

<http://go.worldbank.org/SNO8X95OR0>, Son Erişim: 03.08.2007

<http://tr.wikipedia.org>

<http://www.ulkeler.net>

<http://go.worldbank.org>

EKLER

Ek-1

ÇOCUK GÖRÜŞME FORMU

A. Sosyo-Demografik Bilgiler

- 1.Cinsiyetiniz: 1)Kız () 2)Erkek ()
- 2.Nerede Doğdunuz?
.....
3. Kaç yaşındasınız?
1) 7 2) 8 3) 9 4) 10 5)11 6)12 7)13 8)14
4. Kaç Kardeşsiniz?
1) iki 2) üç 3) dört 4) beş 5) altı ve üstü
5. Sizin dışınızda okula giden kardeşiniz var mı?
1) Var 2) Yok
6. Varsa, kaç kişi okula gidiyor?
1) bir 2) iki 3) üç 4) dört ve üstü
7. Anneniz ve babanız birlikte mi yaşıyor?
1)evet 2)hayır.
8. Evinizde kimler yaşıyor?
1) Anne ve çocuklar 2) Baba ve çocuklar 3) Anne, baba ve çocuklar
4) Anne, baba, büyükanne, büyükbaba 5)Diğer
9. Annenizin eğitim durumu nedir?
1) okur-yazar değil 2)okur-yazar 3)ilkokul 4)ortaokul 5) lise
10. Babanızın eğitim durumu nedir?
1) okur-yazar değil 2)okur-yazar 3)ilkokul 4)ortaokul 5) lise
- 11.Oturduğunuz evin durumu nedir?
1) Kiralık 2)Kiralık değil
12. Kiralıksa ne kadar kira ödüyorsunuz?
.....

B. Sosyo- Ekonomik Bilgiler

13. Babanız çalışıyor mu?
1) Çalışıyor 2) Çalışmıyor
14. Çalışıyorsa, ne iş yapıyor?
1) İnşaat işçisi 2) Pazarcı 3) İşportacı 4) Amele 5) Hurdacı 6) Garson
7) Çöp toplayıcısı
15. Çalışmıyorsa, neden çalışmıyor?
1) İş bulamıyor 2) Hastalığı var 3) Çalışmak istemiyor 4) Diğer
16. Anneniz çalışıyor mu?
1) Çalışıyor 2) Çalışmıyor
17. Çalışıyorsa ne iş yapıyor?
1) Bakıcı 2) Gündelikçi 3) Evde parça başına iş 4) Diğer
18. Evinizde başka çalışan var mı?
1) Var 2) Yok
19. Çalışan varsa kaç kişi çalışıyor?
1) Bir 2) İki 3) Üç ve üstü
20. Aylık ortalama geliriniz ne kadar?
.....
21. Anneniz veya babanızın çalışmadığı durumlarda nasıl geçiniyorsunuz?
1) Akrabalarımız yardım ediyor 2) Komşularımız yardım ediyor 3)
Tanıdıklarımızdan borç alıyoruz
22. Evinize katkı sağlamak için çalışıyor musunuz?
1. Çalışıyorum 2. Çalışmıyorum
23. Çalışıyorsanız ne tür bir iş yapıyorsunuz?
1. Mendil satıcılığı 2. Simitçilik 3. Çiçekçilik 4. Ayakkabı boyacılığı 5.
Diğer
24. Evinize katkı sağlamak için daha önce çalıştınız mı?
1) Çalıştım 2) Çalışmadım
25. Çalıştıysanız ne tür bir iş yaptınız?
1) Mendil satıcılığı 2) Simitçilik 3) Çiçekçilik 4) Ayakkabı boyacılığı 5)
Diğer
26. Çalıştıysanız, kazandığınız parayı ne yapıyordunuz?
1) Anneme veriyordum 2) Babama veriyordum 3) Kendim harcıyordum
27. Çalıştıysanız, Çalışmak okul başarınızı etkiledi mi?
.....

C. Okul Durumu İle İlgili Bilgiler

28. Sizce okuldaki başarı düzeyiniz nedir?
1) Çok çalışkanım 2) Çalışkanım 3) Pek çalışmıyorum 4) Hiç çalışmıyorum
29. Okuyor olmanız gelecekte size iyi bir yaşam sağlar mı?
1) Sağlar 2) Sağlamaz 3) Emin değilim
30. Büyüdüğünüzde ne olmak istersiniz?
1) Öğretmen 2) Doktor 3) Polis 4) Mühendis 5) Diğer
31. Anneniz veya babanız okul durumunuzu sormak için okula geliyor mu?
1) Geliyor 2) Gelmiyor
32. Geliyorsa, hangisi gelir?
1) Annem 2) Babam 3) Her ikisi de gelir
33. Geliyorsa hangi durumlarda okula gelir?
1) Veli toplantılarında 2) Derslerimle ilgili problemim olduğunda 3) Hastalandığımda
4) Arkadaşlarımla ilgili sorunum olduğunda 5) Diğer
34. Okulunuza en az bir kez ara verdiğiniz oldu mu?
1) Ara verdim 2) Ara vermedim
35. Ara verdiyseniz, nedenini söyleyebilir misiniz?
.....
36. Eğitiminiz için burs alıyor musunuz?
1) Alıyorum 2) Almıyorum
37. Burs alıyorsanız, okuldaki başarınızı arttırdı mı?
1) Arttırdı 2) Arttırmadı
38. Burs alıyorsanız, bursunuz kesilirse, aileniz sizi okula gönderebilir mi?
1) Gönderir 2) Gönderemez
39. Burs alıyorsanız, daha sonraki okul dönemlerinizde almak ister misiniz?
Nedenini belirtir misiniz?
.....
40. Okula gelirken aileniz size harçlık veriyor mu?
1) Evet 2) hayır
41. Harçlık alıyorsanız ne kadar olduğunu söyleyebilir misiniz?
.....

D. Yoksulluk Yardımları Algısı ve Rasyonelleştirilmesi

42. Sizce, neden böyle bir yardım alıyorsunuz?

.....

43. Başka yerlerden (valilik, hayırseverler, komşular vb.) maddi yardım almak size ne hissettiriyor?

.....

44. Yardımlara en çok hangi zamanlarda ihtiyaç duyuyorsunuz?

.....

45. Yardımları düzenli olarak alabiliyor musunuz?

.....

46. Bu yardım sizin için önemli mi? Size bir yararı oluyor mu?

.....

47. Sizin okumak için yardım aldığınızı bilen arkadaşlarınız var mı? (biliyorlarsa) Bununla ilgili size söyledikleri bir şey oluyor mu?

.....

48. Kardeşleriniz bu tür bir yardım alıyor mu?

.....

49. Mahallenizde ya da okulunuzda maddi yardım/burs alan arkadaşınız var mı? Bu konuyu aranızda konuştuğunuz zamanlar oluyor mu? Konuşuyorsanız ne diyorsunuz?

.....

50. İsteddiğiniz meslek size iyi bir gelecek sağlar mı?

.....

51. Büyüdüğünüzde, bir işiniz olduğu zaman, kazandığınız para ile ilk olarak ne almak/yapmak istersiniz?

.....

52. Mahallenizdeki insanların durumları nasıl?

.....

53. Size göre ailenizin maddi düzeyi hangi seviyede?

.....

54. Şimdiki durumunuzdan daha zengin olmak ister miydin?

.....
55. Sizce zengin olmak nasıl bir şeydir?

.....
56. Sizce fakir olmak nasıl bir şeydir?

.....
57. Çevrenizde örnek aldığınız, keşke ben de onun gibi olabilsem dediğiniz birisi var mı?
.....

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

A) SOSYO-EKONOMİK BİLGİLER

1. Bize kendinizden bahseder misiniz?
2. Olanagınız olsaydı daha fazla okumak ister miydiniz?
3. Eşinizden de biraz söz eder misiniz?
3. Ortalama aylık geliriniz ne kadar? Bu gelir masraflarınızı karşılamaya yetiyor mu?
5. Oturduğunuz ev, evinizde yaşayan kişilerin sayısı ve kimler olduğu ile ilgili bilgi verir misiniz?

B) ÇOCUKLARLA İLGİLİ BİLGİLER

6. Kaç çocuğunuz olduğu ve kaçının okula gittiği ile ilgili bilgi verir misiniz?
7. Çocuklarınızı okula gönderme konusunda bir tercih yapmanız gerekirse, önceliği kız çocuğunuza mı erkek çocuğunuza mı verirsiniz?
8. Çocuklarınızın okul durumuyla siz ya da eşiniz ilgileniyor musunuz?
9. Eve katkı sağlamak amacıyla çocuklarınızın çalıştığı oldu mu? Şu anda çalışan çocuğunuz var mı?
10. Çocuğunuzun üniversiteye kadar okuması için çaba harcar mısınız? Çocuğunuzun eğitimi sizin için ne ifade ediyor?

C) ŞNT İLE İLGİLİ BİLGİLER

11. Geçiminizi sağlamak için destek aldığınız yardımlar var mı? Varsa başvuruları siz mi yapıyorsunuz? Eşiniz mi yapıyor?
12. Yardımlarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Size ve ailenize ne gibi katkıları oluyor.
13. Yardımın verildiğini kimden öğrendiniz. Yardım alabilmek için neler yaptınız? (resmi nikâh kıymak, çocuklara kimlik çıkarmak vb. yollara başvurdunuz mu?)
14. Aldığınız yardım çevresel ilişkilerinizi nasıl etkiledi?
15. Yardımı alırken bir sorunla karşılaşılıyor musunuz?

16. Eşiniz ve siz yardımların size verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sizce yardımların annelere verilmesi evdeki konumunuzu etkiledi mi? Örnek verebilir misiniz? Sizce yardımın annelere verilmesi önemli mi?

17. Aldığınız parayı doğrudan çocuğunuzun eğitim giderleri için mi harcıyorsunuz? Bu parayı öncelikle ne için kullanıyorsunuz?

18.Çocuklar bursların kendileri için verildiğini bilmiyorlar, bunu onlara anlatmıyor musunuz?

D) GEÇİM STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ BİLGİLER

19. Parasal bakımdan sıkıntı çektiğiniz dönemlerde, sıkıntıları atlatmak için ne gibi önlemler alıyorsunuz? Hayat şartlarıyla baş edebilmek için çareler üretiyor musunuz?

20. Her türlü ihtiyacınızı karşılayabileceğinizden daha fazla paranız olsa, ilk olarak ne yapmak/almak istersiniz?

21. Memleketinizle, akrabalarınızla ve komşularınızla ilişkileriniz nasıl?

Ek-3:

Odak Grup Katılımcılarının Özellikleri

Katılımcılar ⁴⁰⁹	Doğum Yeri	Yaşı	Medeni Durumu	Çocuk Sayısı	Okuyan Çocuk Sayısı	Hanedeki Kişi Sayısı	Eğitim Durumu	İş Durumu	Eşin Eğitim Durumu	Eşin İş Durumu	Hane Geliri	Konut Mülkiyeti
1. A.H.	Muş	38	Evli	4	4	6	Okumaz-yazmaz	Ev Hanımı	İlkokul	Garson	600	Kira
2. C.D.	Çankırı	28	Evli	3	2	5	İlkokul	Kapıcı	İlkokul	İnşaat İşçisi	500	Kapıcı Dairesi
3. M.G.	Çankırı	36	Evli	4	3	6	İlkokul	Kapıcı	İlkokul	Çalışmıyor	263	Kapıcı Dairesi
4. N.S.	Aksaray	44	Evli	3	2	5	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	İnşaat İşçisi	450	Kira
5. D.H.	Van	33	Evli	4	3	6	Okumaz-Yazmaz	Ev Hanımı	İlkokul Terk	İnşaat İşçisi	300	Kira
6. M.Y.	Konya	31	Evli	3	2	5	İlkokul	Ev Hanı.	İlkokul	Matbaacı	350	Kira
7. G.M.	Yozgat	35	Evli	4	3	6	Ortaokul	Kapıcı	Ortaokul	Ne iş olursa yapıyor	300	Kapıcı Dairesi
8. K.S.	Erzurum	37	Evli	3	2	5	İlkokul	Ev hanımı	İlkokul	Bulaşıkçı	450	Kira
9. D.L.	Samsun	33	Evli	2	2	5	Lise	Ev hanımı	Lise	İnşaat İşçisi	400	Kira
10. C.T.	Erzurum	39	Evli	5	5	7	Okumaz-yazmaz	Ev Hanımı	İlkokul	İnşaat İşçisi	400	Kira Değil (akrabaevi)
11.S.S.	Kars	42	Evli	5	4	7	Okur-Yazar	EV Hanımı	İlkokul	Ne İş Olursa	350	Kira
12. P.R	Erzurum	38	Evli	5	2	4	Okumaz-Yazmaz	Ev Hanımı	İlkokul	Çalışmıyor	250	Kira Değil (akrabaevi)

⁴⁰⁹ 1-8. katılımcılar Y.N. İlköğretim Okulu odak grubunu, 9-14. katılımcılar A. İlköğretim Okulu odak grubunu, 15-20. katılımcılar O.G. İlköğretim Okulu odak grubunu, 21-26. katılımcılar G.A.M.P. İlköğretim Okulu odak grubunu oluşturmaktadır.

Katılımcılar	Doğum Yeri	Yaşı	Medeni Durumu	Çocuk Sayısı	Okuyan Çocuk Sayısı	Hanedeki Kişi Sayısı	Eğitim Durumu	İş Durumu	Eşin Eğitim Durumu	Eşin İş Durumu	Hane Geliri	Konut Mülkiyeti
13. A.R.	Kars	42	Evli	3	2	5	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Kapı Montajcı	300	Kira
14. T.N.	Erzurum	33	Evli	3	3	5	Okur-yazar	Ev hanımı	İlkokul	İnşaat işçisi	400	Kira
15. G.L.	Kars	38	Evli	4	2	5	Okumaz-Yazamaz	Ev Hanımı	İlkokul	Çalışmıyor	Yok	Kira
16. M.C.	Karabük	35	Evli	2	2	4	Okumaz-Yazmaz	Ev Hanımı	İlkokul	Çalışmıyor	Yok	Kira
17. K.D.	Erzurum	39	Evli	3	3	5	İlkokul	Ev Hanımı	Ortaokul	Ne İş Olursa	400	Kira
18. B.N.	Çankırı	37	Evli	2	2	4	İlkokul Terk	Ev Hanımı	İlkokul	Aşçı Yamağı	450	Kira
19. T.K	Kars	35	Evli	4	3	6	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	İnşaatçı	400	Kira
20. H.M.	Ordu	29	Evli	3	2	5	İlkokul Terk	Ev Hanımı	İlkokul	Ne iş Olursa	350	Kira
21. C.M.	Çorum	37	Evli	3	3	5	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul Terk	Sıvacı, Hurdacı	300	Kira
22. D.H.2	Sivas	26	Evli	2	2	4	İlkokul	Ev hanımı	İlkokul	Boyacı	350	Kira
23. P.K.	Çorum	39	Evli	6	2	8	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	İnşat İşçisi	400	Kira
24. N.M.	Aksaray	33	Evli	3	3	5	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Park Bekçisi	450	Kira Değil (akrabaevi)
25. N.A.	Kırıkkale	35	Evli	3	2	5	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Temizlikçi	300	Kira Değil
26. K.K.	Çorum	40	Evli	4	3	6	İlkokul Terk	Ev Hanımı	İlkokul	Garson	500	Kira

Ek-4

Tablo 237:Görüşülen Çocukların Babası Çalışmıyor İse Nedeni

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İş bulamıyor	3	3,0	33,3	33,3
Rahatsız	6	5,9	66,7	100,0
Toplam	9	8,9	100,0	
Cevapsız	92	91,1		
Toplam	101	100,0		

Tablo 248:Görüşülen Çocukların Evinde Başka Çalışan Kişi Olup Olmadığı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet var	37	36,6	37,4	37,4
Hayır yok	62	61,4	62,6	100,0
Toplam	99	98,0	100,0	
Cevapsız	2	2,0		
Toplam	101	100,0		

Tablo 259:Görüşülen Çocukların Evinde Başka Çalışan Var İse Kaç Kişi Olduğu

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	27	26,7	75,0	75,0
2	8	7,9	22,2	97,2
3 ve üstü	1	1,0	2,8	100,0
Toplam	36	35,6	100,0	
Cevapsız	65	64,4		
Toplam	101	100,0		

Tablo 26:Görüşülen Çocukların Cinsiyeti İle Kaçınıcı Sınıfta Olduğu Arasındaki İlişki

			Görüşülen kişinin kaçınıcı sınıfta olduğu								Total
			1	2	3	4	5	6	7	8	
Görüşülen kişinin cinsiyeti	Kadın	Count	5	6	7	8	6	7	11	5	55
		% within Görüşülen kişinin cinsiyeti	9,1%	10,9%	12,7%	14,5%	10,9%	12,7%	20,0%	9,1%	100,0%
		% within Görüşülen kişinin kaçınıcı sınıfta olduğu	55,6%	60,0%	53,8%	66,7%	37,5%	63,6%	61,1%	41,7%	54,5%
		% of Total	5,0%	5,9%	6,9%	7,9%	5,9%	6,9%	10,9%	5,0%	54,5%
	Erkek	Count	4	4	6	4	10	4	7	7	46
		% within Görüşülen kişinin cinsiyeti	8,7%	8,7%	13,0%	8,7%	21,7%	8,7%	15,2%	15,2%	100,0%
		% within Görüşülen kişinin kaçınıcı sınıfta olduğu	44,4%	40,0%	46,2%	33,3%	62,5%	36,4%	38,9%	58,3%	45,5%
		% of Total	4,0%	4,0%	5,9%	4,0%	9,9%	4,0%	6,9%	6,9%	45,5%
	Total	Count	9	10	13	12	16	11	18	12	101
		% within Görüşülen kişinin cinsiyeti	8,9%	9,9%	12,9%	11,9%	15,8%	10,9%	17,8%	11,9%	100,0%
		% within Görüşülen kişinin kaçınıcı sınıfta olduğu	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	8,9%	9,9%	12,9%	11,9%	15,8%	10,9%	17,8%	11,9%	100,0%

Ek-5

A.M.P. İlköğretim Okulunun bulunduğu mahalle, resimlerde de görüldüğü gibi köy görünümünde ve kent çeperinde yer alan bir yerleşim yeridir.



Resim-1



Resim-2

Y.N. İlköğretim okulunun bulunduğu mahalle apartman ve gecekonduların bir arada olduğu ve kent çeperinde kurulmuş olan bir yerleşim yeridir.



Resim-3



Resim-4



Resim-5



Resim-6
O.G. İlköğretim okulunun bulunduğu mahalle de yine kent çeperinde ve apartmanlaşmanın başlamış olduğu bir yerleşim yeridir.



Resim-7



Resim-8

A. İlköğretim okulunun bulunduğu mahalle



Resim-9



Resim-10



Resim-11

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: İmran KAYA

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara - 24.01.1983

İletişim: 0536 476 69 38 / 0546 415 33 19

e-mail: imran_kaya@yahoo.com.tr , kaya_imran@hotmail.com

EĞİTİM ve KURSLAR

Mesleği: Sosyolog

Lisans Mezuniyet: 2004

Üniversite: Süleyman Demirel Üniversitesi

Bölümü: Sosyoloji

Bitirme Tezi: “Gazetelerde Gündem Belirleme: İki Gazete Karşılaştırması”

UZMANLIK ALANLARI VE TECRÜBELERİ

Çalışılan Kurum: Süleyman Demirel Üniversitesi Kadın Sorunlarını Araştırma ve Uygulama Merkezi (KASAUM)

Görev: KASAUM bünyesinde düzenlenen çeşitli panel ve söyleşi koordinatörlüğü, 2005–2006

Çalışılan Kurum: Süleyman Demirel Üniversitesi Toplumsal Duyarlılık ve Dayanışma Kulübü Eğitimci 2007

ÖZEL YETENEKLERİ VE BECERİLERİ

Yabancı Dil: İngilizce

Organizasyonel Bilgi ve Becerileri:

8. Sosyoloji Öğrenci Kongresi’nde, Koordinasyon Komitesi Üyeliği, Süleyman Demirel Üniversitesi, 2002

2005–2006 eğitim ve öğretim yılı içinde KASAUM bünyesinde düzenlenen panel ve söyleşilerin koordinatörlük ve atölye çalışmalarında katılımcı.

8 Mart Dünya Kadınlar Günü Süleyman Demirel Üniversitesi Kadın Sorunlarını Araştırma ve Uygulama Merkezi (KASAUM) bünyesinde Düzenlenen “Kadına Yönelik Şiddet” konulu atölye çalışması koordinatörlüğü

Süleyman Demirel Üniversitesi Köy Enstitüleri Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından düzenlenen “Eğitimde Reform ve Finans Sorunu Sempozyumu” Düzenleme Kurulu Üyesi 16-17.04. 2007.

5 Aralık Kadınların Siyasal Yaşama Katılımı Konulu panelde “Birey Olma Sürecinde Eğitimin Rolü ve Kadın” konulu sunum 2007

İŞ TEKNİĞİNDEKİ BİLGİ VE BECERİLERİ

Microsoft Ofis Programları: Word (İyi Derecede)

Excel (İyi Derece)

Power Point (İyi Derecede)

İstatistiksel Paket Programı: SPSS 10,0 (İyi Derecede)